

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**



TESIS DOCTORAL

**El aprendizaje en una comunidad en internet de profesores de
español como segunda lengua. Estudio etnográfico virtual de la
comunidad Todoole**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Sergio Reyes Angona

DIRECTORES

**María del Carmen Sabán Vera
Antonio Monclús Estela**

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EL APRENDIZAJE EN UNA COMUNIDAD EN INTERNET DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA. ESTUDIO ETNOGRÁFICO
VIRTUAL DE LA COMUNIDAD TODOELE**

TESIS DOCTORAL

Doctorando:

D.Sergio Reyes Angona

Directores:

Dra. María del Carmen Sabán Vera

Dr. Antonio Monclús Estela

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

A Carmen Saban y Antonio Monclús,
por ofrecerme la asesoría idónea para mi crecimiento.

A Estela D'Angelo,
fundamental en los primeros pasos que di en este doctorado.

A Andrea Chávez, Silvia Ros, Lidia Moreno, Leonor Quintana, Carlos Casares,
Carmen Polo, Werónika Górska-Wolniewicz y, cómo no, Jesús Suárez,
por abrirme las puertas de la Comunidad Todoele
y adoptarme como uno más de la tribu.

Al resto de miembros de la Comunidad Todoele
a quienes he entrevistado, leído, chateado y, en definitiva,
de quienes tanto he aprendido a través de la pantalla.

Por último, a mis seres más queridos,
por esa silenciosa red de amor y apoyo que no deja de crecer en torno a mí
y para la cual no hay palabras en las que quepa mi agradecimiento.

ÍNDICE

ÍNDICE	5
ÍNDICE DE TABLAS	12
ÍNDICE DE FIGURAS	15
ENGLISH ABSTRACT OF THE THESIS	18
 CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	25
1.1. La tecnología en la era digital: implicaciones educativas desde una perspectiva sociocultural.....	27
1.2. Ampliación del ecosistema educativo en la era digital	32
1.2.1. Los Recursos Educativos Abiertos	33
1.2.2. Los MOOC	35
1.2.3. Las comunidades virtuales de aprendizaje	38
1.2.4. La presente tesis dentro de ese marco de fenómenos educativos digitales.....	40
1.3. Formación docente en ELE en la era digital	41
1.3.1. Condiciones extrínsecas: el aumento de la demanda/oferta de las clases de español.	41
1.3.2. Condiciones intrínsecas: metodología pedagógica y grupo meta	45
1.3.3. Oferta institucional de formación docente en ELE	47
1.3.4. Cuestión central de la tesis: formación docente en comunidades virtuales	49
1.4. Antecedentes.....	51
1.5. Elección del caso de estudio: Comunidad Todoele versus Formespa.....	55
1.6. Fases de la investigación	59
1.7. Planteamiento general de esta investigación	61

CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL	65
2.1. Nuevas condiciones para el aprendizaje en la era digital	67
2.1.1. Retos. Un mundo en disolución: la sociedad líquida, cambios en el cerebro y el crepúsculo de la cultura impresa	68
2.1.2. Esperanzas. Valores culturales al alza: la sociedad dialógica, el sharismo y el acceso abierto	72
2.1.3. Competencias relevantes en la era digital.....	75
2.2. Tendencias de aprendizaje emergentes en la era digital	79
2.2.1. El aprendizaje informal.....	79
2.2.2. Macrotendencias en tecnología educativa: estudio prospectivo internacional.....	81
2.2.3. Macrotendencias en tecnología educativa: estudio prospectivo en Latinoamérica.....	83
2.2.4. ¿Colisión con la escuela?	86
2.3. Teoría educativa del aprendizaje en internet	90
2.3.1. El marco epistemológico del conectivismo	90
2.3.2. Propuestas educativas y conceptos clave para el aprendizaje en internet	93
2.3.3. Hacia un nuevo modelo pedagógico: características comunes.....	96
 CAPÍTULO 3. COMUNIDADES DE PRÁCTICA VIRTUALES (OCOP)	 101
3.1. Comunidades de práctica: origen e implicaciones del término.....	103
3.2. Las Comunidades virtuales de Howard Rheingold.....	106
3.3. Comunidades de práctica virtuales (OCOP): significado y caracterización	109
3.3.1. Diferencias entre una OCoP y una CoP	113
3.3.2. Diferencias entre una OCoP y otros grupos en línea	116
3.4. Tipos de OCoP.....	120
3.4.1. OCoP para la formación docente: beneficios potenciales	126
3.5. Ciclo de vida de una OCoP	129

3.6. La conformación social y la participación en las OCoP: membresía y roles	132
3.7. Factores de éxito	135
3.8. La construcción de conocimiento compartido	137
3.9. La interculturalidad de las OCoP	140
3.10. Arquitectura tecnológica de las OCoP	143

CAPÍTULO 4. COMPETENCIAS IDEALES DE UN PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

4.1. Nuevos marcos competenciales para el profesor de lenguas	149
4.2. <i>European Profiling Grid</i> (EPG).....	151
4.3. <i>Competencias clave del profesorado de lenguas</i> del Instituto Cervantes	156
4.4. <i>Marco común de la competencia digital docente</i> del INTEF	160

CAPÍTULO 5. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DEL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

.....	165
5.1. La elección de un enfoque etnográfico	167
5.2. Etnografía virtual: oportunidades y limitaciones.....	171
5.3. Delimitación del enfoque etnográfico.....	175
5.3.1. Tipo de observación participante: participación plena	175
5.3.2. Foco de la observación participante y herramientas conceptuales de análisis.....	177
5.3.3. Condiciones específicas del estudio	182
5.4. Procedimientos y estrategias metodológicas.....	185
5.4.1. Introducción	185
5.4.2. Visibilización de la subjetividad del etnógrafo.....	186
5.4.3. Participación del etnógrafo en la CT: perspectiva interna.....	190
5.4.4. Procedimientos de observación: perspectiva externa.....	197
5.4.4.1. Primera fase: análisis de foros y entrevistas.....	198
5.4.4.2. Segunda fase: elaboración de notas en blogs	205

5.4.4.3. Procesamiento de datos en <i>Atlasti</i>	206
5.5. Procedimiento de análisis. <i>Grounded Theory</i> : retroalimentación teoría-campo	207

CAPÍTULO 6. INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

6.1. Descripción de la Comunidad Todoole	217
6.1.1. Definición y caracterización de la Comunidad Todoole	218
6.1.1.1. Perfil de la CT como OCoP	218
6.1.1.2. Funciones	224
6.1.1.3. Historia	239
6.1.1.4. Participantes	256
6.1.2. La CT desde dentro. ¿Qué es para sus protagonistas?	263
6.1.2.1. Testimonios de miembros de la CT	263
6.1.2.2. Los protagonistas de la CT	265
6.1.2.3. La perspectiva de otros miembros de la CT	278
6.1.2.4. Conclusión	281
6.2. Aprendizajes que se desarrollan en la Comunidad Todoole	285
6.2.1. Introducción	285
6.2.2. Diversidad de apropiaciones: el aprendizaje visto desde la perspectiva del que aprende.	287
6.2.3. Competencia digital docente	291
6.2.3.1. Aplicación de la <i>European Profiling Grid</i> (EPG)	292
6.2.3.2. Observación a partir de las <i>Competencias claves del profesorado de lenguas</i>	304
6.2.3.3. Observación desde el <i>Marco común de competencia digital docente</i>	311
6.2.4. Formación docente. El oficio de maestro ELE: análisis de “Cómo llegar a ser buen profesor ELE”, un Encuentro Todoole.	319

6.2.5. Conciencia dialógica de la lengua: análisis del foro “A vueltas con la teoría de la declaración”	331
6.2.5.1. Introducción	331
6.2.5.2. Análisis de un foro emblemático sobre gramática: “A vueltas con la teoría de la declaración”	333
6.2.5.2.1. Análisis del foro desde el IAM.....	336
6.2.5.2.2. Análisis del foro desde una perspectiva dialógica.....	343
6.2.5.3. Conclusión	350
6.2.6. Competencia intercultural	354
6.2.6.1. Introducción	354
6.2.6.2. La paradoja de la multiculturalidad en la CT	356
6.2.6.3. Aplicación de la EPG al desarrollo de la competencia intercultural en la CT	357
6.2.6.4. Aplicación del marco de <i>Competencias claves del profesorado de lenguas</i> a la interculturalidad en la CT	362
6.2.6.5. Dos casos reveladores: la identidad nacional problematizada de Andrea Chávez y el activismo político de Carmen Polo.....	365
6.2.7. Recursos educativos abiertos (REA)	370
6.2.7.1. Introducción	370
6.2.7.2. Clasificación de los recursos educativos	372
6.2.7.3. La lógica social de la ordenación de los recursos.....	377
6.2.7.4. Características y valores.....	382
6.2.7.5. El problema de la autoría	388
6.2.7.6. Conclusión	389
6.3. Métodos y teorías del aprendizaje en la CT	392
6.3.1. La ley de la contribución	392
6.3.1.1. El altruismo	396
6.3.1.2. El “sharismo”.....	398
6.3.1.3. La relación: gente con/de la que aprender.....	402
6.3.1.4. La colaboración.....	406

6.3.2. Aprendizaje como proceso orgánico	408
6.3.2.1. Definición	408
6.3.2.2. Principios que favorecen el aprendizaje orgánico en la CT.....	410
6.3.2.3. Problematicación y límites: conclusiones parciales.....	433
6.3.3. Claustro de profesores: el tercer espacio.....	438
6.3.4. Aprendizaje inductivo y situado	445
 CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	 453
7.1. Introducción.....	455
7.2. Principios que favorecen o restringen el aprendizaje en una OCoP a partir del caso de la CT.	459
7.2.1. Principios o factores que favorecen el aprendizaje en una OCoP como la CT	459
7.2.2. Factores que restringen el aprendizaje en una OCoP como la CT	462
7.3. OCoP <i>versus</i> sistemas educativos institucionales: divergencias y posibles convergencias	465
7.3.1. Análisis comparativo OCoP <i>versus</i> institución educativa	465
7.3.2. Sinergias entre ambos modelos del aprendizaje.....	468
7.4. Ventajas y desventajas de una OCoP como la CT para la formación docente	472
7.5. Internet: el escenario de un cambio de paradigma cultural.....	475
7.6. Limitaciones de esta investigación.....	479
7.7. Implicaciones para la metodología de la etnografía virtual de comunidades de práctica.....	482
7.7.1. Procedimientos de campo mediados por tecnologías digitales	482
7.7.2. Evolución del modelo: retroalimentación teoría-campo.....	485
7.8. Hallazgo conceptual: la dialogicidad como modelo para entender y diseñar el aprendizaje.....	487
7.8.1. La dialogicidad en el aprendizaje de la CT.....	487

7.8.2. Principios dialógicos de innovación educativa para el aprendizaje en las instituciones académicas	492
7.9. Dos casos de aplicación: El concurso “Gamificación ELE” y el “Café Todoele”	498
7.9.1. Gamificación de una mesa redonda	498
7.9.2. Invención de un evento: el Café Todoele.....	504
7.9.2.1. Definición y sentido dialógico de la iniciativa	504
7.9.2.2. Desarrollo dialógico de la iniciativa	508
7.9.2.3. Lanzamiento de los Café Todoele: la colaboración	512
7.10. Recapitulación final. Síntesis de los resultados y líneas de investigación abiertas	516
CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA GENERAL	523

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características de las TIC como artefactos culturales	28
Tabla 2: Oposición entre la mentalidad de la era industrial (mentalidad 1) y la nueva mentalidad de la sociedad posindustrial o del conocimiento (mentalidad 2).....	29
Tabla 3: Repositorios internacionales de REA.....	34
Tabla 4: Programas de posgrado ofertados por instituciones universitarias en España.....	48
Tabla 5: Propuesta general de esta investigación.....	62
Tabla 6: Competencias estratégicas	77
Tabla 7: Tendencias emergentes en tecnología educativa en Latinoamérica ..	84
Tabla 8: Principales tendencias en el aprendizaje	85
Tabla 9: Estudios internacionales que documentan resultados decepcionantes de la inversión en tecnología en educación	88
Tabla 10: Características de los enfoques educativos emergentes en la era digital vs. el modelo educativo tradicional	98
Tabla 11: Definiciones de comunidades virtuales en línea.....	110
Tabla 12: Tipología de OCoP	121
Tabla 13: Líneas esquemáticas de investigaciones empíricas sobre formación docente en OCoP	128
Tabla 14: Estructura de la Parrilla del perfil de profesor de idiomas	153
Tabla 15: Dimensiones de la competencia digital docente.....	161
Tabla 16: Tipos de observación participante	176
Tabla 17: Condiciones del estudio	184
Tabla 18: Condicionamientos socioculturales del etnógrafo	188
Tabla 19: Suposiciones del etnógrafo sobre el caso de estudio	189
Tabla 20: Descripción de foros analizados en profundidad en este estudio...	199
Tabla 21: Descripción de Grupos analizados en profundidad en este estudio	201

Tabla 22: Registro de entrevistas realizadas en la Comunidad Todoeele	203
Tabla 23: Ubicación de la Comunidad Todoeele en la tipología de VCoP.....	219
Tabla 24: Contenido de los Encuentros Todoeele	235
Tabla 25: Registro de la actividad de los administradores (hasta el 15 de agosto del 2014).....	243
Tabla 26: Videos más visitados de los almacenados en el.....	249
Tabla 27: Ciclos de evolución de una comunidad de práctica aplicados a la CT.	254
Tabla 28: Origen geográfica de los grupos temáticos en la CT	260
Tabla 29: Niveles de dominio de la competencia digital según la Parrilla	293
Tabla 30: Competencias específicas que conforman la competencia digital .	304
Tabla 31: Fases en la construcción de conocimiento según el IAM	337
Tabla 32: Fragmentos del foro “A vueltas con la teoría de la declaración” interpretados desde una perspectiva dialógica.....	345
Tabla 33: Guías de actividades interculturales compartidas por miembros de la CT	364
Tabla 34: Clasificación de los videos compartidos por Andrea Chávez en el Grupo México y ELE de acuerdo a las categorías de cultura descritas por Miguel y Sans (1992).	367
Tabla 35: Videos compartidos por Carmen Polo en la CT y tipos de contenido sociopolítico.....	369
Tabla 36: Manifestaciones del “sharismo” en diferentes campos	399
Tabla 37: Herramientas tecnológicas en la CT de disseminación de contenidos valiosos y actuales.....	429
Tabla 38: Principios para el desarrollo de los aprendizajes en la CT	462
Tabla 39: Condiciones adversas para el desarrollo del aprendizaje en la CT	464
Tabla 40: Contraste entre una OCoP como la CT y un entorno educativo institucional.....	467
Tabla 41: Contraste entre una mesa redonda de un ET y un Café Todoeele..	507
Tabla 42: Descripción técnica de los Café Todoeele.....	513

Tabla 43: Principales resultados y hallazgos de esta tesis en relación con el planteamiento inicial.....	518
Tabla 44: Principales líneas de investigación relacionadas directamente con los resultados de la presente tesis.....	520

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Principales plataformas MOOC	36
Figura 2: Tipos de participantes en cursos ofrecidos en Coursera	37
Figura 3: Porcentaje de la población hispana en EEUU	42
Figura 4: Aumento de matrículas alumnos del Instituto Cervantes	43
Figura 5: Escenarios de evolución de los modelos formativos	82
Figura 6: Competencias clave del profesor de lenguas	157
Figura 7: Teorías y marcos educativos de referencia utilizados para la observación de contenidos de aprendizajes en este estudio	180
Figura 8: Teorías y marcos educativos de referencia utilizados para la observación de prácticas de aprendizaje en este estudio	181
Figura 9: Red de entornos digitales asociados a Todoele	183
Figura 10: Grados y actividades de participación etnográfica plena en la Comunidad Todoele (mayo 2014-enero2015)	194
Figura 11: Procedimientos de análisis en permanente retroalimentación con el trabajo de campo	212
Figura 12: Funciones que la CT cumple para los miembros de la comunidad	224
Figura 13: Ranking de visitas a todoele.net en el 2013 facilitado por Jesús Suárez (entrevista en Continuum, 2014).	240
Figura 14: Localización de miembros de la CT en el mapamundi	258
Figura 15. Entrevista a Jesús Suárez García a través del <i>GoogleHangout</i> ..	267
Figura 16. Página personal de Silvia Ros en la CT	270
Figura 17: Recursos y herramientas digitales descubiertas o practicadas por Lidia Moreno en la CT.....	274
Figura 18: Presentación de Carmen Polo	277

Figura 19: Mapa de interacciones en torno a diferentes aspectos temáticos en el foro de “Consejos para dar clases por Skype”	300
Figura 20: Mapa mental elaborado por Isa Leal de la conversación entre los invitados a la 5° sesión de los VI Encuentros Todoole.....	325
Figura 21: Mapa conceptual de las cualidades de un buen profesor ELE según la mesa redonda de los VI Encuentros Todoole.....	327
Figura 22: Chiste gráfico de Forges (El País)	329
Figura 23: Tipos de recursos y materiales compartidos en la CT	374
Figura 24: Imagen compartida en la CT ganadora del concurso de humor gráfico de Barakaldo 2011	384
Figura 25: Parodia de la explicación de la diferencia entre por y para	385
Figura 26: Cabecera de la página en Facebook de Todoole.....	401
Figura 27: Red Personal de Aprendizaje (PNL) como parte del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)	404
Figura 28. Análisis visual de la interacción en las 10 primeras respuestas al hilo de discusión “¿A dónde migrar?”	421
Figura 29. Estructura rizomática generada por computadora.	422
Figura 30: Comparación entre el Boletín de Todoole (27 de abril- 3 de mayo 2015) y el boletín de la Comunidad Todoole (7 al 13 de abril, 2014)	431
Figura 31: Ciclo de la producción del aprendizaje orgánico en escala comunitaria	433
Figura 32: Captura de la primera pantalla del Gdoc utilizado en los VII EV, “Gamificación de la clase de ELE”	500
Figura 33: Captura de la tercera pantalla del Gdoc utilizado en los VII EV, “Gamificación de la clase de ELE”	501
Figura 34. Póster electrónico del concurso Gamideas ELE	502
Figura 35. Captura de pantalla de la actividad ganadora del concurso Gamideas ELE (noviembre 2014)	503
Figura 36: Póster digital para la creación del Café Todoole	506

Figura 37. Captura de pantalla del primer formulario para el Café Todoole (de junio, 2015).....	511
---	-----

ENGLISH ABSTRACT
OF THE THESIS

Online learning in a Spanish as Foreign Language Teachers Community: A virtual ethnographic study of Comunidad Todoale

In the digital era the availability of resources for online learning has multiplied along with personal learning environments. Proof of this is the proliferation of phenomena in the internet like Open Educational Resources or the Massive Open Online Course (MOOC) and the vast diversity of Online Communities of Practice (OCO_P). The former is the object of study in the present Thesis. As Juan Freire (2012: 71) wrote: “The education is already happening, specially outside of educational institutions and formal process of education.”

The OCO_P garnered attention in the research community during the last few years. And, according to published research, online communities are turning into an emerging phenomena not only for “digital natives” (White, 2011) but also for lifelong learning (Wenger et al, 2002; Dubé et al, 2006; Lai et al, 2006) and specially as a tool for teacher training (Garrido, 2003; Murua, 2015). Teachers develop, through these tools, networks of self support, share didactic material, and look for solutions to common problems while undertaking initiatives towards even more collaboration.

The present thesis is a study of Comunidad Todoale (CT) one of the most reputable networks for Spanish as a Foreign Language Teachers (ELE, from it's Spanish acronym). Currently the community has near 11,000 members and it's main purpose is researching, describing, and theorising the formative processes that happen inside the network from the perspective of those experiencing it. Debate is centred on the questions: What relevant knowledge do the teachers get from the community? In which way are these processes of learning developed? In other words, How, and what, do teachers learn in these environment?

In order to answer we realised virtual ethnographic research (Hine, 2009) on the CT during 16 months. One of the quirks of the field research was the full participation of the ethnographer in the community, who went from external observer towards an active member and, finally, became an administrator and leader of the CT. Through this process we were able to access the emotions and impressions of those subjected to the process and gather a deeper knowledge of their learning experiences.

During the observation phase the principal procedures where: analysis of discourse regarding the registered interactions in CT (Forum, groups, shared resources, virtual encounters through GoogleHangouts) and interviews specially centred around interesting members of the community (such as administrators and creator).

The analysis was documented in two blogs, a private one (for notes) and public one (including more extensive thoughts on the matter) and were systematised through *Atlasti*, a Qualitative Analysis Software. This was not a linear process but a loop, in which theory expanded upon chapter two, three and four, served as foundation for the field research which, in turn, provided feedback for the design of new approaches towards the theory.

Chapter six contains the results of the ethnographic analysis of CT. First we describe the idiosyncrasies of the community, founded in 2007 and characterised by it's large number of Spanish speakers and, consequently, it's diversity. It's multiple sections for interaction (forums, groups, personal page, chat window, blogs, YouTube Channels, etc.) and the variety of uses that members have for these tools.

Also we detail the process of how the most important learning that we witnessed came to be. While it's true that every subject develops its own learning schedule according to its preferred method of interaction with the community, we were able to identify key competencies that the most compromised members practise in a general and systematic way. We identified these strategies for their high strategic value towards the formation of an ELE teacher in the digital era. Amongst these competencies we identified: Language dialogic consciousness, intercultural competence and the enrichment and development of the catalog of educative material for the work.

The last part of the chapter affronts the theorisation of the learning process that we were able to identify inside the CT. Amongst the patterns we recognised were: The law of contribution, learning as an organic process, the development of networks of affinity, and situational and inductive learning.

In the last chapter we conclude that virtual communities, such as CT, are a valuable environment for the formation of teachers in the present. We identify factors that promote, and limit, the learning process inside the informal environment. However, the most important contribution from this study comes from the recognition of dialogue as an emerging online educative model, opposed to the transmissive and instructional logic of formal educative models. As a colophon we placed our dialogic model of learning in two different education initiatives that we impulsed from within the CT.

CAPÍTULO 1:

INTRODUCCIÓN

1.1. LA TECNOLOGÍA EN LA ERA DIGITAL: IMPLICACIONES EDUCATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

En el campo de la educación, la adopción generalizada de internet y las tecnologías digitales no sólo ponen a disposición de los individuos nuevas herramientas y entornos para aprender sino que abren posibilidades de cambios radicales en la experiencia misma de su aprendizaje: lo que se aprende, las formas de aprender, los lugares y tiempos en los que se aprende, el sentido que tiene lo aprendido, la forma de compartirlo y comunicarlo y, en definitiva, su significado individual y colectivo.

Desde esta perspectiva, cultura y tecnología son dimensiones interdependientes. Sin entrar en la polémica estructural sobre los modelos de cultura (Monclús, 2004), diferentes autores como Wertsch (1985) sostienen que cualquier herramienta tecnológica es un artefacto cultural pues su uso depende de un sistema simbólico construido y situado culturalmente y, a su vez, estas prácticas culturales están condicionadas por la configuración material de la herramienta. En otras palabras, la herramienta crea el uso y, simultáneamente, el uso da sentido a la herramienta. La tabla 1 representa, en el campo específico de la construcción y comunicación de conocimiento, las implicaciones de la tecnología digital como artefacto cultural (Area, 2012).

Características de las TIC	Implicaciones culturales
Permiten el acceso a una gran cantidad de información	Frente a las limitaciones y dificultades de acceso a la información que imponen los libros o los vídeos (ya que estos tienen que estar disponibles físicamente) la información en internet está disponible y almacenada de forma casi ilimitada, susceptible de ser accesible desde cualquier lugar o en cualquier momento con facilidad.
La información se representa de forma multimodal	Los recursos digitales integran las modalidades simbólicas de los distintos lenguajes de comunicación: textos, imágenes, sonidos, gráficos. Ello redundará en el aumento de la motivación de los usuarios, ya que este formato de presentación de la información suele ser más atractivo y facilita la comprensión de los mensajes.
El formato de organización y manipulación es hipertextual	Frente a las formas tradicionales de acceso a la información, que son secuenciales (por ejemplo, la visualización de una película o la lectura de un libro), las llamadas tecnologías digitales almacenan la información de modo tal que no existe una única secuencia de acceso a la misma, sino que las distintas unidades o segmentos de información están entrelazados a través de nodos similares a una red.
Permiten la publicación fácil y la difusión de ideas y trabajos	Mediante herramientas como los blogs o bitácoras o espacios web gratuitos, cualquier sujeto puede difundir a través de internet sus textos escritos, presentaciones multimedia, fotografías o videoclips, elaborados por ellos mismos. Es el concepto de <i>prosumer</i> : productor y consumidor de información.
Facilitan la comunicación interpersonal tanto en tiempo real como en diferido, configurando redes sociales	Servicios como el correo electrónico, el chat, la videoconferencia, los foros de debate telemáticos..., son instrumentos de comunicación que permiten el trabajo colaborativo y el intercambio de documentos, ficheros o cualquier otro producto entre unas personas y otras independientemente del tiempo y del espacio.

Tabla 1: Características de las TIC como artefactos culturales

Fuente: Area (2012: 12)

Un grado de abstracción mayor lleva a Lankshear y Knobel (2008, p. 50 y siguientes) a relacionar las tecnologías digitales con una nueva mentalidad que califican de “posindustrial”, en contraste con las características propias de un mundo dominado por la imprenta (en la tabla 2 se contraponen ambas mentalidades). En la misma línea, Manuel Area (2012) argumenta que la

tecnología actual no es sólo una herramienta más en la evolución de la sociedad contemporánea sino que promueve una transformación cultural de tal calado que puede hablarse de una nueva era, la digital, así como la aparición de la imprenta fue el vehículo del Renacimiento o la cultura audiovisual expresó y configuró la sociedad del siglo pasado.

Mentalidad 1	Mentalidad 2
El mundo es en gran medida igual que antes, aunque ahora está más tecnologizado o tecnologizado de un modo más sofisticado	El mundo es muy diferente del que había y es así en gran parte a consecuencia de la aparición y comprensión de las tecnologías electrónicas digitales interconectadas.
El mundo se puede interpretar y comprender y se le puede responder adecuadamente en términos físicos-industriales.	El mundo no puede interpretarse ni comprenderse, ni se puede responder adecuadamente en términos físico-industriales.
El valor de un contenido es una función de la escasez.	El valor de un contenido es una función de la divulgación.
Visión 'industrial' de la producción: - productos como artefactos materiales - interés por la infraestructura y las unidades de producción - herramientas para producir	Visión 'posindustrial' de la producción: - productos como activación de servicios - interés por la influencia y la participación no finita - herramientas para mediar y relacionar
Atención a la inteligencia individual.	Atención a la inteligencia colectiva.
Espacio cerrado y específico para una finalidad.	Espacio abierto, continuo y fluido.
Relaciones sociales de "estantería"; "orden textual estable".	Relaciones sociales de "espacio de medios digitales"; textos en cambio.

Tabla 2: Oposición entre la mentalidad de la era industrial (mentalidad 1) y la nueva mentalidad de la sociedad posindustrial o del conocimiento (mentalidad 2)

Fuente: Lankshear y Knobel (2008: 50)

Esa evolución desde una era dominada por la razón gráfica a una era dirigida de manera creciente por la razón digital (Area, 2012) genera nuevas

posibilidades a la par que conflictos sistemáticos en el campo educativo. Lankshear y Knobel (2008), por ejemplo, resaltan la relación paradójica de conocimiento que se da entre maestros y alumnos. Por una parte, los maestros actúan como expertos en aquello que enseñan pero se sienten novatos en los instrumentos tecnológicos que median su pedagogía y, por otra, los alumnos son novatos en el conocimiento disciplinar pero más veteranos y competentes que sus maestros, por lo común, en los entornos digitales. En palabras de Prensky (2001), se produce un choque entre los “nativos digitales”, aquellos que se han criado en un mundo altamente mediado por tecnología digital y los “inmigrantes digitales” o adultos que han construido su identidad y hábitos de vida en una era no digital.

Una segunda paradoja es la forma en que muchos maestros ponen la tecnología digital al servicio de hábitos pedagógicos pre-digitales. Como sentencian Monereo y Pozo (2001: 50): “tenemos escuelas del siglo XIX con docentes del siglo XX para alumnos del siglo XXI”. La brecha radica en el contraste entre las intenciones formativas de los sistemas escolares, orientadas a formar alumnos para los retos del presente (y del futuro imaginado) y los modelos educativos que en realidad se aplican, heredados del pasado.

Esa contradicción explica, según argumentan Lankshear y Knobel (2008), que a la hora de adoptar la tecnología digital muchos profesores ofrezcan “vino viejo en botellas nuevas”. Un ejemplo común, como citan estos autores, es sustituir la tiza y la pizarra por el *Power Point* en pantalla sin que ello suponga un cambio sustancial en sus modos de enseñanza.

En definitiva, un docente actual no sólo afronta el reto de incorporar la tecnología digital en su labor educativa sino que, si desea que su pedagogía no pierda valor y sentido, está obligado a ser un participante activo, informado y crítico de las prácticas sociales y educativas que emergen en internet.

La presente tesis tiene como origen la necesidad de que los docentes dispongan de conocimiento útil sobre estos nuevos fenómenos relacionados con el aprendizaje. Para ello, un entorno idóneo de observación debería representar de manera intensiva esas nuevas prácticas de socialización, aprendizaje y comunicación en la red.

Además, resultaría especialmente significativo, que en ese entorno los docentes no sólo transmitan conocimiento (como sucedería en los cursos en línea de cualquier institución educativa) sino que participen en procesos formativos donde ellos sean los protagonistas, los sujetos que aprenden. Un entorno, en definitiva, que refleje la transformación del ecosistema educativo en la era digital, esto es, que trascienda los límites presenciales del aula como espacio por antonomasia de educación y nos ayude a descubrir lugares y prácticas emergentes en la red para la formación docente.

1.2. AMPLIACIÓN DEL ECOSISTEMA EDUCATIVO EN LA ERA DIGITAL

A pesar de que en una primera etapa es natural que los docentes trasladen a las nuevas tecnologías sus prácticas pedagógicas pre-digitales, a medida que los cambios culturales se asientan y el profesorado va adquiriendo más destreza y experiencia en el uso educativo de la tecnología es esperable una evolución en su pedagogía. Es más, para David White (2011) ya ha prescrito la oposición de “migrante vs. nativo digital” de Mark Prensky (2001), en torno a la cual giró la discusión en la década anterior.

Las diferencias actuales en el uso de la tecnología, al menos en las sociedades urbanas, se explican mejor a partir de la metáfora de “visitantes vs. residentes digitales”, pues hay quienes sólo usan internet de forma esporádica, independientemente de su edad, mientras que la vida de otros, sin importar si son jóvenes o adultos, está mediada significativamente por tecnología digital. El uso habitual de internet, por lo tanto, ya no puede ser considerado en esencia un fenómeno generacional.

Asimismo, en el terreno educativo la tecnología digital ya no sólo proporciona una serie de herramientas novedosas para la exploración de nuevas estrategias pedagógicas sino que posibilita cambios de mayor calado. Uno de los más significativos es el hecho de que los procesos formativos que tradicionalmente se desarrollaban en las instituciones educativas ahora suceden también en internet y lo hacen, además, de manera cada vez más extensa,

accesible, sistemática y diversa. La escuela, como afirma con rotundidad Juan Freire (2012: 71) se ha expandido: “la educación ya sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales”.

Esta tesis tiene como objeto de estudio esos procesos educativos informales en internet. Se trata de un territorio difícil de delimitar ante la heterogeneidad y “liquidez” (Murua, 2015) de actividades, miembros, dispositivos y entornos tecnológicos que operan en la red. No obstante, un primer acercamiento requiere la presentación de tres fenómenos emblemáticos de esa migración educativa a los entornos digitales: el movimiento de los Recursos Educativos Abiertos (REA), el éxito reciente de los MOOC (Cursos Masivos Abiertos en Internet, por sus siglas en inglés) y la proliferación de las comunidades virtuales de aprendizaje.

1.2.1. Los Recursos Educativos Abiertos

El concepto de Recursos Educativos Abiertos (*Open Educational Resources*, en inglés) fue acuñado oficialmente en el año 2002 cuando el MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) puso en su portal de internet, en acceso libre, una colección de materiales didácticos de algunas asignaturas de sus programas (syllabus, bibliografías, exámenes, notas de lectura, conferencias grabadas, etc.).

Ese mismo año la UNESCO calificó iniciativas similares como una estrategia clave para ampliar el acceso en todo el mundo a una educación de calidad. El movimiento recibió el espaldarazo definitivo con: a) la firma de tratados internacionales, como las declaraciones de Budapest en el 2002 y de Bethesda y Berlín en el 2003; b) la aprobación de nuevos marcos jurídicos, como

la ley de Acceso Público del 2007 para la investigación médica en EEUU o el mandato de Acceso Abierto de la Unión Europea en el 2008; y c) el compromiso de prestigiosas universidades e instituciones privadas, con el MIT y la Fundación Flora y William Hewlett a la cabeza.

Según la definición de la UNESCO (2012) los Recursos Educativos Abiertos son “cualquier tipo de materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que pertenecen al dominio público o que están publicados con una licencia abierta, para ser utilizados, adaptados o distribuidos gratuitamente”. En la práctica lo anterior significa que cualquier profesor puede acceder en internet a inmensos bancos de materiales didácticos elaborados por universidades y otras instituciones y puede aplicarlos libremente en sus clases o reelaborarlos en virtud de sus necesidades pedagógicas. A su vez, puede publicar y compartir sus propios recursos en repositorios públicos en la red. En la tabla 3 se describen algunos de los repositorios de REA más consultados en el mundo y, específicamente, en la región latinoamericana.

Repositorio	Enlace	Instituciones
Merlot	http://www.merlot.org/merlot/index.htm	Red de universidades e instituciones lideradas por California State University
Open Consortium	http://www.oecconsortium.org/	Fundación Flora y William Hewlett, conformado por una red internacional de universidades
OER Commons	https://www.oercommons.org/	Financiado por la Fundación Flora y William Hewlett
Eduteka	http://www.eduteka.org/	Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU) de Colombia
Temoa	http://www.temoa.info/es	Tecnológico de Monterrey
Open Education Europa	http://www.openeducationeuropa.eu/es/	Comisión Europea

Tabla 3: Repositorios internacionales de REA

Fuente: Elaboración propia

Una vez que se ha consolidado el compromiso de gobiernos e instituciones educativas en el desarrollo y divulgación en línea de estos repositorios, el reto actual según Santos-Hermosa, Ferrán-Ferrer y Abadal (2012) es la transferencia efectiva de esos recursos al aula. Además, estos recursos pueden entenderse no sólo como colecciones de objetos elegidas por una serie de expertos sino como parte de un proceso más denso de participación y colaboración entre profesionales de la educación. Como bien ilustra Downes (2008) los REA son “palabras” que forman parte de una “conversación” entre colegas de cierta área disciplinar.

Este intercambio de recursos educativos en internet será parte de los intereses de observación de esta tesis. Queda fuera de alcance de la presente investigación el análisis de repositorios formalmente contruidos por determinadas instituciones, como los mencionados en la tabla 3. Nos concentraremos, en cambio, en las prácticas de intercambio de recursos educativos entre pares en entornos en línea no institucionales y su significado como parte de los procesos de aprendizaje y formación de los docentes.

1.2.2. Los MOOC

Una de las manifestaciones más relevantes del movimiento de educación en abierto han sido los MOOC (*Massive Online Open Courses*, por sus siglas en inglés), cursos ofrecidos por universidades de todo el mundo a los que puede acceder cualquier persona a través de internet de forma (generalmente) gratuita.

A finales del 2012 el terreno fértil que existía en las universidades para impulsar contenidos educativos en abierto cristalizó en la creación de varias

plataformas que organizaban y ponían a disposición de cualquier usuario de internet esos cursos. Así nació *edX*, fruto de la colaboración entre la Universidad de Harvard y el MIT, y rápidamente se consolidaron también *Coursera* y *Udacity*. Las cifras del éxito de estas plataformas son rotundas, como muestra la figura 1 (Támez, 2014).



Figura 1: Principales plataformas MOOC

Fuente: Támez (2014) [Datos actualizados en mayo, 2014].

En el *Horizon Report 2014* (Johnson y cols., 2014) se constata que los MOOC están en el centro de la actual discusión educativa entre las instituciones universitarias. ¿Significan el inicio de la obsolescencia paulatina del actual modelo de universidad como institución formal hegemónica para el aprendizaje de conocimientos disciplinares? ¿Simplemente agregan nuevos elementos a la oferta de las instituciones educativas? ¿Son un fenómeno pasajero cuyo rendimiento está sobrevalorado?

En lo que atañe a esta tesis, algo valioso del modelo de los MOOC reside en su configuración como experiencia abierta de aprendizaje en internet así como en su vocación masiva. De hecho, la diferencia más evidente respecto a cualquier oferta institucional de cursos en línea reside, más allá de su condición gratuita, en su estructura abierta de participación. A pesar de que la mayoría de los MOOC presentan una serie ordenada de actividades y contenidos de aprendizaje, a semejanza de cualquier curso presencial, lo cierto es que los individuos que se inscriben en los cursos deciden qué tanto desean participar y cómo desean hacerlo (desde los que se registran y no vuelven a visitar el curso a los que participan activamente en las actividades y solicitan el certificado de acreditación). En la figura 2 podemos observar los diferentes comportamientos de las personas que se inscribieron en ciertos MOOC de *Coursera*.

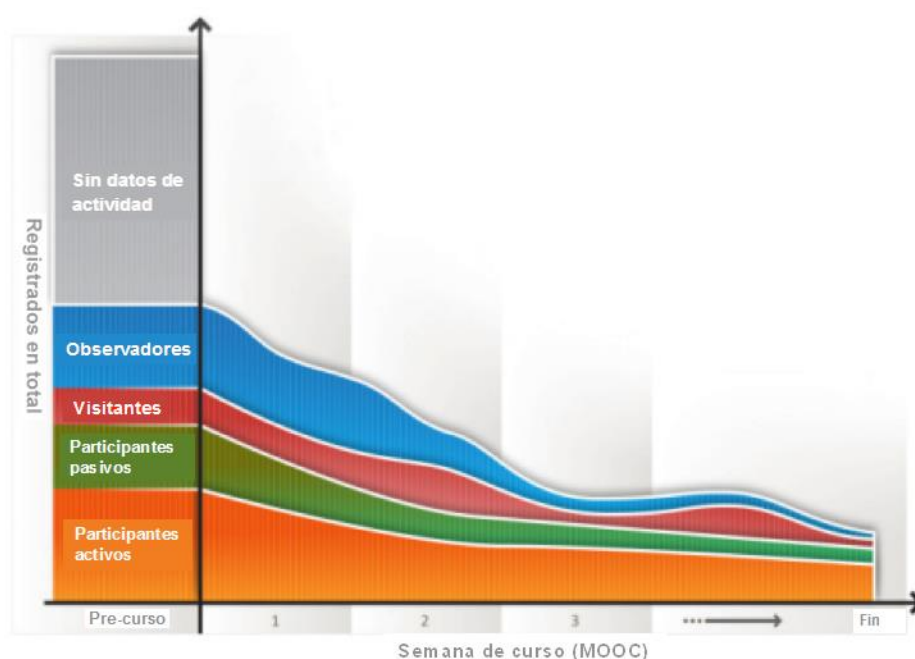


Figura 2: Tipos de participantes en cursos ofrecidos en Coursera

Fuente: Hill (marzo, 2013) (trad. propia)

Desde una perspectiva institucional, los altos índices de deserción o de participación pasiva que la figura 2 revela en los MOOC serían considerados un fracaso rotundo. Sin embargo, desde la perspectiva del participante esa libertad para comprometerse más o menos con la realización de las actividades y hacerlo (o no), además, en los lugares y momentos en que desee, representa, sin duda, un gran valor.

Para uno de los pioneros de los MOOC, George Siemens, el principal atractivo de estos cursos no reside tanto en los contenidos como en la red de relaciones y actividades colaborativas que se tejen entre participantes de diferentes partes del mundo. Por tanto, si el diseño instruccional y tecnológico del MOOC lo propicia esos cursos ofrecen oportunidades de enriquecer las redes personales de aprendizaje. Ése es justo el abordaje que defiende Siemens (2004) desde la teoría conectivista que entiende la educación como “un proceso de formación de conexiones”, de relaciones de aprendizaje.

1.2.3. Las comunidades virtuales de aprendizaje

Internet ha dejado de ser solamente una inmensa biblioteca, como portal de contenidos informativos. Ya desde los primeros años del s. XXI ha explotado su funcionamiento como entorno social, como “tercer espacio”, en términos de Oldenburg (1989), más allá del hogar y el lugar de trabajo, donde las personas entran para relacionarse, conversar y compartir cosas con otras personas de intereses afines. Si para Oldenburg en la era pre-digital ese papel, en las sociedades occidentalizadas, lo desempeñaban los bares, los centros comunitarios, los cafés y otros escenarios de socialización, Rheingold (1993) anticipa la importancia creciente de internet para esas funciones.

Ese proceso se ha enriquecido y multiplicado con el desarrollo de tecnologías 2.0 como *Wikipedia* en el 2001, *Facebook* en el 2004, *Youtube* en el 2005 y *Twitter* en el 2006. Y ha permeado, como no podía ser de otra manera, el campo educativo. Ya en el 2000 Harasim y cols. (2000: 32) defendían el valor de estas nuevas prácticas de aprendizaje en red: “las primeras experiencias con redes de aprendizaje han demostrado su capacidad para obtener ventajas educativas relevantes. Las tecnologías de redes [...] ofrecen a maestros y alumnos acceso a nuevas ideas, perspectivas, culturas e información y enriquecen el material académico disponible a nivel local”.

Como constata el estudio del *New Media Consortium* en la educación superior de América Latina (Johnson y cols., 2014) la aplicación de redes sociales en internet a procesos educativos formales es una tendencia que está ganando espacio y relevancia. Cuatro de las diez tendencias en crecimiento identificadas en este estudio tienen relación directa con la participación en comunidades de aprendizaje en la red. Sus implicaciones en el campo de la educación serían, entre otras, las siguientes (Johnson y cols., 2013: 17 y 18):

- las redes sociales están cambiando la forma en que las personas se relacionan, se comunican, comparten información y desarrollan proyectos educativos;
- la accesibilidad a recursos y a redes de relaciones personales en internet impone la necesidad de replantear nuestro rol como educadores;
- las personas son cada vez más capaces de trabajar, aprender, estudiar y socializar cuando y donde quieren;
- el mundo del trabajo y las prácticas de aprendizaje son cada vez más colaborativas.

Este aprendizaje en red en internet es el objetivo específico de esta investigación y a su delimitación conceptual se dedica la primera parte del capítulo 2. Por el momento sólo es preciso constatar a grandes trazos la importancia del fenómeno y su relación con la educación.

1.2.4. La presente tesis dentro de ese marco de fenómenos educativos digitales

En definitiva, la accesibilidad y difusión de recursos educativos abiertos, el éxito reciente de los MOOC y la importancia creciente de las redes sociales en el campo de la educación sitúan al profesorado de cualquier área ante un doble reto y oportunidad:

- a) Como maestro: ser capaz de enseñar con tecnología digital y de relacionar productivamente las prácticas educativas institucionales con las nuevas formas de aprender en internet.
- b) Como aprendiz de su propio oficio: desarrollar su formación docente en internet a través de redes de colaboración entre colegas, de recursos educativos relevantes para su profesión y de experiencias de formación y actualización docente en línea.

La presente investigación tiene como objetivo principal contribuir a comprender mejor la dimensión 'b', esto es, la formación de un docente en internet. Específicamente, cómo se forma el profesor de un área determinada en una comunidad virtual de docentes de ese gremio. El área elegida es la de español como segunda lengua y la comunidad virtual, la Comunidad Todoeele.

1.3. FORMACIÓN DOCENTE EN ELE EN LA ERA DIGITAL

Internet es un espacio de formación profesional clave en cualquier área de conocimiento y pedagogía, tanto formal como informal. No obstante, es importante destacar la relevancia que tiene en el campo de la formación del profesorado de idiomas y, en concreto, en el sector del español como segunda lengua (E/2L)/lengua extranjera (ELE) (ambos acrónimos son frecuentes en este campo profesional). Algunas razones de ello son las siguientes:

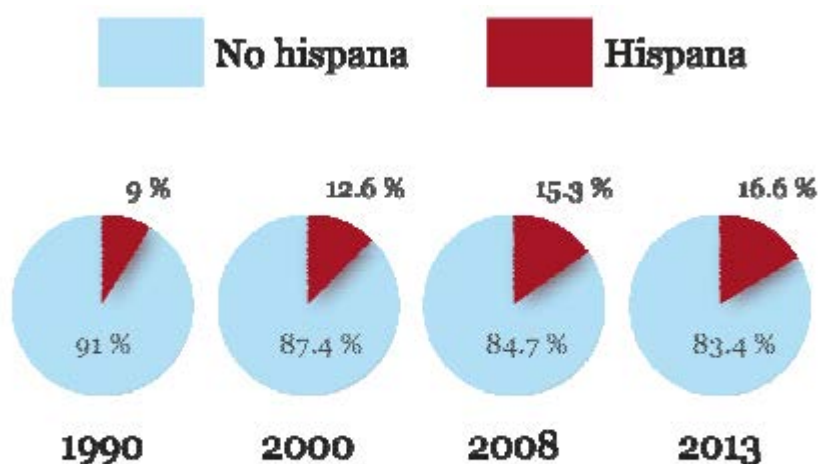
1.3.1. Condiciones extrínsecas: el aumento de la demanda/oferta de las clases de español.

La importancia del idioma español está creciendo en el mundo y en la red. Según el informe anual del Instituto Cervantes en el 2013, el número de hablantes nativos de chino e inglés desciende (en términos relativos, respecto a la población mundial), mientras que la del español aumenta de manera moderada y continua y supera con creces los 500 millones de hablantes.

Como sentenció Antonio Muñoz Molina, ex-director del Instituto Cervantes en su discurso inaugural de IV Congreso de la Lengua Española: “el enemigo del español no es el inglés sino la pobreza” (Instituto Cervantes, 2009:

14). No obstante, más allá del problema innegable de la distribución desigual de la riqueza, el desarrollo sostenido de América Latina augura un peso mayor de la cultura hispanoamericana y, con ello, del español a nivel mundial.

Un fenómeno clave en este sentido es el aumento de la población hispana en EEUU y su acceso creciente a puestos de prestigio público y poder económico. De hecho, la comunidad hispana estadounidense es la 14ª potencia económica del mundo por su poder de compra (Instituto Cervantes, 2013). La figura 3, basada en datos del Selig Center for Economic Growth (2008), permite visibilizar ese crecimiento demográfico.



Fuente: Selig Center for Economic Growth, Terry College of Business, The University of Georgia, Julio 2008

Figura 3: Porcentaje de la población hispana en EEUU

Fuente indirecta: (Instituto Cervantes, 2009)

El crecimiento hispanohablante en términos de población y de relevancia en el concierto mundial ha supuesto el aumento del interés por aprender español. El español, después del inglés, se ha convertido en la segunda lengua

vehicular del mundo (Instituto Cervantes, 2013), desplazando con ello al francés o el alemán que no hace tantos años estaban por delante.

Prueba de ello es el aumento anual sostenido (por encima del 7%) del número de matrículas en los cursos del Instituto Cervantes, la principal institución de enseñanza del español como segunda lengua en el mundo. Como puede verse en la figura 4, desde el 1993 al 2012 el número de alumnos se ha multiplicado casi por 15.

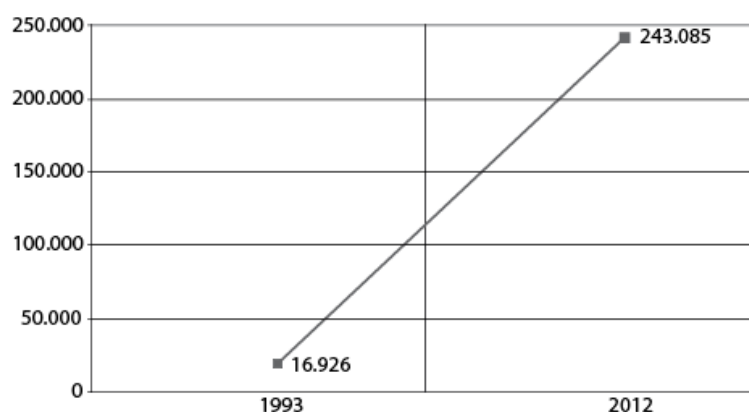


Figura 4: Aumento de matrículas alumnos del Instituto Cervantes

Fuente: Instituto Cervantes (2013)

Otro dato significativo, más allá del Instituto Cervantes, es que según datos del Eurostat, la oficina estadística de la UE, el español es la lengua que experimentó un mayor aumento de estudiantes en la escuela secundaria en los países de la Unión Europea (ABC, 26/09/2014).

¿Y en internet? Pese a que el desarrollo actual del español en internet está por debajo de su potencial (y es de esperar su explosión en los próximos años) su uso ha crecido un 807,4 % entre los años 2000 y 2011 (Instituto Cervantes, 2013) y, de hecho, con casi un 8% de usuarios que se comunican en

español en internet, es la tercera lengua más utilizada de la red, detrás del inglés y el chino.

Los datos anteriores acreditan el fenómeno: la demanda de clases de español ha experimentado un sólido crecimiento en lo que llevamos de siglo XXI, lo cual ha generado una demanda creciente de profesionales en el sector y, por tanto, ha impulsado la necesidad de formación docente especializada en un campo académico que no gozaba de suficiente prestigio o autonomía institucional en el campo académico español e hispanoamericano.

Sin embargo, el aumento de la demanda, además, ha atraído a un número cada vez mayor de individuos que desean aprovechar las oportunidades laborales que ofrece la enseñanza de ELE. Con ello, junto con el crecimiento del sector se ha producido también una cierta burbuja o inflación laboral, como consecuencia de unas expectativas de trabajo desmedidas en relación con las posibilidades del mercado. Por ejemplo, en el 2013 una de las consecuencias de la crisis económica en España ha sido la bajada del presupuesto público total del Instituto Cervantes (un 37% menos que en el 2013) y la reducción drástica de los Lectorados del MAEC-AECID (con la anulación de 154 plazas de las 211 anunciadas). Según datos de la FEDELE (Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera) el 2013 también ha sido un año preocupante para el negocio de las escuelas de español, con un descenso de un 5% en el volumen de semanas de estudio matriculadas al año (Custer, 27/05/2014).

En definitiva, un mercado de trabajo tan demandado como disputado exige a sus profesionales una actividad formativa constante para ganar credenciales y competitividad laboral. Aunque la oferta de formación docente institucional es amplia y variada, especialmente con el auge de programas de posgrado, diplomaturas, talleres y másteres en universidades y escuelas de idiomas, también es cierto que impone restricciones geográficas (las grandes

ciudades o núcleos turísticos suelen acaparar gran parte de esa oferta) y económicas (muchos de esos programas suponen un coste importante en términos de matrícula, materiales y desplazamiento físico). Estas condiciones externas de capacitación confieren a la formación abierta en la red un atractivo innegable para los docentes de este campo.

1.3.2. Condiciones intrínsecas: metodología pedagógica y grupo meta

Más allá de las condiciones del mercado laboral (sus presiones y oportunidades), el campo de la enseñanza de ELE tiene una idiosincrasia que ha impulsado la formación autodidacta en internet de su profesorado. Dos factores, en concreto, han contribuido a ello en las últimas décadas: la hegemonía de los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas y la diversidad creciente del perfil y propósitos de aprendizaje del alumnado.

a) Enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas.

En los años 70 el Consejo de Europa publicó el *Threshold Level* (Van Ek, 1975) que daba sostén teórico al impulso de la enseñanza de idiomas desde ciertas perspectivas metodológicas. Fue el inicio de la consagración del “enfoque comunicativo” (Richards y Rodgers, 2001) como modelo orientador de todo el proceso de enseñanza, primero en Europa y después en otras regiones claves para la enseñanza de idiomas como Estados Unidos, América Latina y Australia.

Una de las premisas fundamentales del enfoque comunicativo es la importancia de construir procesos de enseñanza situados en necesidades de

comunicación relevantes para los alumnos, desplazando del centro de atención la reflexión gramatical descontextualizada. Fruto de la evolución natural del enfoque comunicativo ganó importancia el enfoque por tareas a finales del siglo pasado y, sobre todo, en la primera década del s. XXI, que apuesta por la apropiación del idioma a través de actividades (tareas) significativas para los intereses comunicativos de los alumnos (Richards y Rodgers, 2001).

El predominio creciente de estas corrientes pedagógicas libera a los profesores en muchos casos (no en todos) de la dependencia de un manual de texto. Pero, como contrapartida, requiere una actividad constante de diseño de actividades de aprendizaje y, por tanto, de búsqueda y elaboración de materiales educativos adaptados a las necesidades comunicativas de los alumnos. La biblioteca del centro (si la hay) no es suficiente y, a cambio, internet ofrece a los profesores un inagotable banco de materiales y estrategias didácticas para sus clases.

b) Diversidad del alumnado.

A diferencia de cualquier otro campo de conocimiento, cuyo contenido de aprendizaje se dirige naturalmente a un público de alumnos que comparte lengua y cultura con sus docentes, en la enseñanza de un segundo idioma es habitual que maestro y alumno pertenezcan a regiones lingüísticas diferentes. También es frecuente que el interés por aprender el idioma esté determinado por condiciones externas muy específicas, como la necesidad de adaptarse a un país extranjero, socializar con un familiar de otra cultura, desenvolverse como turista en otro país o hacer negocios internacionales.

Se trata, además, de necesidades de aprendizaje que están a veces determinadas por programas educativos de enseñanza de idiomas en todos los niveles escolares (desde la primaria) pero que también pueden responder a

propósitos específicos a lo largo de toda la vida (de hecho, la enseñanza de idiomas en adultos mayores es una de las áreas en auge en los últimos años a nivel mundial).

Todo lo anterior describe la heterogeneidad de situaciones que deben afrontar los profesores de ELE, lo cual hace difícil estandarizar programas, materiales educativos y diseños curriculares. El apoyo de colegas y expertos para resolver los problemas de una práctica profesional tan situada hace de internet un escenario propicio (en ocasiones el único) para compartir dudas y encontrar estrategias o recursos educativos avalados por la experiencia de otros.

Resulta clave, por tanto, el desarrollo de una Red Personal de Aprendizaje (o PLN, por sus siglas en inglés), entendida como “las herramientas, los procesos mentales y las actividades que permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir con otros conocimiento –y dudas-, así como las actitudes que propician y nutren ese intercambio” (Castañeda y Adell, 2013: 17). Un escenario a priori ideal para desarrollar esa red son las comunidades virtuales de personas de tu misma área profesional.

1.3.3. Oferta institucional de formación docente en ELE

En definitiva, el campo de la enseñanza de ELE es un sector dinámico, en crecimiento y consolidación como campo profesional y académico con *status* propio. En el contexto español, el desarrollo de programas gubernamentales para impulsar la formación del profesorado y la difusión de la cultura española (como los lectorados MAEC-AECID), la creación en 1991 del Instituto Cervantes como centro de referencia mundial de ELE, o la creación de posgrados en ELE

en diferentes universidades españolas (ver tabla 4) son evidencias del aumento de la oferta formativa institucional.

Título	Universidad
Doctorado en Lingüística aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Antonio de Nebrija
Máster en Español como Segunda Lengua	Universidad Complutense de Madrid
Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	Universidad de Alcalá de Henares
Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura	Universidad de Barcelona
Máster en E/LE. Enseñanza y diseño de materiales didácticos	Universidad Castilla-La Mancha
Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	Universidad Rovira i Virgili
Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera	Universidad de Salamanca
Máster Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera	Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra
Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Universidad Internacional Menéndez Pelayo e Instituto Cervantes
Máster Universitario en Enseñanza de ELE: Lengua, Cultura y Metodología	Universidad de Granada
Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera	Universidad Pablo de Olavide
Máster Universitario Internacional en Lengua Española y Lingüística (MUILELin)	Universidad de Oviedo

Tabla 4: Programas de posgrado ofertados por instituciones universitarias en España

Fuente: Elaboración propia

Estos programas abarcan un área formativa amplia pero no necesariamente situada. Ofrecen, por así decirlo, algunos cimientos del oficio de profesor de ELE (bases de lingüística general, de pedagogía, de uso de las TIC, entre otros aspectos claves) pero no cubren la amplia variedad de situaciones profesionales que sigue multiplicándose en el sector.

Un perfil más aplicado de formación profesional es el que ofrecen instituciones privadas, entre las que destaca *International House* con delegaciones en la mayor parte de países de habla española. Sus cursos de formación, diplomaturas y másteres están enfocados a capacitar al profesor en cierto modelo de enseñanza (de índole comunicativa) y a facilitarle una serie de experiencias profesionales a modo de prácticas.

Otro escenario emergente de apoyo y formación profesional son las asociaciones colegiadas de profesionales de este gremio. Algunas, como ASELE (Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera) funciona como una institución internacional, con miembros en más de 47 países. Otras, como FEDELE (Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera) aglutina más de 60 escuelas y defiende sus intereses acreditando ciertas normas de calidad, entre las que se encuentra la formación docente. Muchas de esas asociaciones son de carácter nacional (como EnRedELE en Colombia, la DSV alemana, CANELA en Japón o ASPE en Grecia, por poner algunos ejemplos). Otras abordan situaciones específicas de la enseñanza del español, como ASILIM, una asociación orientada a la integración lingüística de inmigrantes en Madrid.

1.3.4. Cuestión central de la tesis: formación docente en comunidades virtuales

El panorama anterior muestra la riqueza de la oferta formativa oficial, de reconocimiento público, independiente de las necesidades personales de cada docente y ligada a una tradición académica que ya existía como práctica formativa en tiempos anteriores a internet. Como afirma Garrido (2003), en gran medida las concepciones que aún imperan en el campo de la educación

dependen de los modelos de enseñanza que predominan en las instituciones educativas formales.

Sin embargo, internet y, más específicamente, las comunidades virtuales de profesores, ofrecen otro escenario que puede ser mejor apreciado desde teorías sociales del aprendizaje, las cuales interpretan el conocimiento como un proceso situado donde no sólo se desarrollan capacidades o se adquiere información sino que se tejen relaciones y se construye sentido e identidad. ¿Qué posibilidades y prácticas formativas se dan en esas comunidades?

Esta investigación se propone comprender mejor cómo funciona uno de esos entornos informales en la red donde los profesores de ELE acuden para resolver problemas, compartir recursos e intercambiar ideas y experiencias relacionadas con su profesión: ¿Qué se aprende en una comunidad virtual de estas características? ¿Cómo sucede ese aprendizaje? ¿Qué significado tiene lo que sucede en ella para sus miembros?

1.4. ANTECEDENTES

La presente investigación está centrada en las comunidades virtuales surgidas en internet para el encuentro y diálogo entre profesionales. En el ámbito hispanoamericano han recibido diferentes nombres: “comunidades virtuales especializadas” (Fernández Sánchez y otros, 2000), “comunidades virtuales académicas”, (Ontalba y Ruipérez, 2002), “comunidades virtuales de práctica” (Sanz, 2005) o “comunidades virtuales de conocimiento” (Pérez Rodríguez y Castañeda Pérez, 2009), entre otras muchas. Una tesis recientemente publicada (Murua, 2015) hace una revisión exhaustiva de las diferentes terminologías utilizadas y presenta hasta 35 formas diferentes de referirse al fenómeno en la bibliografía especializada.

Más allá de las diferentes concepciones teóricas existe el consenso de destacar la capacidad de esas comunidades para construir conocimiento especializado en colaboración, resolver problemas específicos derivados de la práctica profesional, negociar identidades individuales y colectivas y generar vínculos y relaciones interpersonales significativas. Otro de sus valores educativos potenciales radica en la atención a la diversidad y el aprendizaje permanente cuya importancia resulta clave en una sociedad global (Monclús y Saban, 2012; UNESCO, 2005). En el capítulo dos de esta tesis se abordará con

más detalle el valor educativo de estas comunidades, así como su delimitación conceptual.

Cabe destacar, no obstante, cómo dentro del ámbito español las comunidades virtuales académicas han despertado un interés creciente en estudios doctorales (Cutropia Fernández, 2002; Londoño López, 2003; Adrián García, 2007; Toral Marín, 2010, Murua, 2015). Estudios más parciales han atendido al funcionamiento de ciertas comunidades virtuales académicas, como Rediris (Ontalba y Ruipérez, 2002), Edutec (Pérez y Salinas, 2001) o GC-red (Garrido, 2003) o bien se han referido a comunidades de aprendizaje en ambientes educativos institucionales (García Aretio, 2003; Tesouro y Puiggali, 2004; Bautista, 2007).

Todos esos estudios aportan conocimiento acerca de las comunidades virtuales en el ámbito académico español. Sin embargo, desde la perspectiva que asume esta tesis, en su mayoría presentan dos limitaciones:

- a) Obedecen principalmente al interés de transferir el valor de esas prácticas de aprendizaje en la red a los sistemas de educación institucionalizada (perspectiva instrumental), sin resaltar su valor intrínseco como actividades informales de aprendizaje.
- b) Observan el funcionamiento de esas comunidades más desde fuera que desde dentro de la comunidad (perspectiva no fenomenológica), sin atender prioritariamente al significado que tienen para sus miembros.

En definitiva, gran parte de esos estudios hereda esquemas de análisis del ideario educativo formal, institucional lo cual es insuficiente para la comprensión y descripción de estas ciberculturas emergentes en la era digital y que, además, están en (r)evolución constante.

En nuestra revisión bibliográfica, sólo los estudios doctorales de Garrido (2003) y de Murua (2015) abordan el fenómeno educativo desde epistemologías construidas expresamente para dar cuenta de procesos de aprendizaje en internet. Sin embargo, ambas se apoyan para ello de procedimientos de investigación que no sitúan en primer plano la perspectiva de quien participa y aprende en esos entornos.

El estudio de Antoni Garrido (2003) de la comunidad GC-red, una comunidad en línea catalana para técnicos y directivos interesados en la gestión digital de conocimiento, presenta un enfoque etnográfico que combina diferentes estrategias de observación para la descripción densa (Geertz, 1992), como: a) el análisis discursivo de los mensajes (especialmente los foros de discusión); b) el análisis socio-técnico de la arquitectura tecnológica de la comunidad; c) el análisis estadístico de la participación de los miembros; y d) las entrevistas a profundidad con los participantes. Aunque Garrido insiste en la fundamentación etnográfica de su estudio y en el valor clave de su observación participante lo cierto es que su mirada a esa comunidad es más externa que interna (más ética que émica, en términos de etnografía clásica) y su involucramiento en la comunidad está más cerca de la observación que de la participación.

Respecto al reciente estudio de Murua (2015), su objetivo es caracterizar y delimitar conceptualmente las comunidades virtuales de práctica (que él prefiere denominar “cibercomunidades”) para la formación docente en internet con el propósito de fundamentar el diseño de una cibercomunidad que responda a las necesidades del profesorado de enseñanza de euskera a adultos. Utiliza para ello el método Delphi, que presenta la ventaja de recaudar de manera sistemática y flexible el conocimiento de los expertos en este tipo de comunidades. No obstante, a pesar de la pericia con la que Murua conduce su estudio su aproximación cualitativa, por su propia naturaleza, no arroja luz sobre

la forma en que los participantes experimentan su proceso de aprendizaje en este tipo de comunidades.

Metodológicamente hay, por tanto, un rico nicho de investigación: la descripción de los aprendizajes desde la perspectiva de una etnografía virtual densa en la que el investigador asuma un rol relevante como participante activo y significativo en esa comunidad.

En resumen, cuatro son los argumentos principales que a priori avalan el interés del objeto de esta tesis:

- a) la necesidad de comprender y describir en términos de aprendizaje un fenómeno emergente en la era digital: la participación de los docentes en comunidades virtuales especializadas;
- b) el interés de hacerlo desde teorías educativas acordes a las prácticas culturales digitales;
- c) el valor de acceder al punto de vista de las personas que participan en esas prácticas;
- d) la particularidad de observar esos fenómenos como juez y parte activa de ellos, para lo cual se requiere que el investigador asuma un rol especialmente comprometido como participante de la comunidad y acceda, con ello, a una experiencia directa de esos procesos de aprendizajes.

1.5. ELECCIÓN DEL CASO DE ESTUDIO: COMUNIDAD TODOELE VERSUS FORMESPA

La elección de un caso idóneo de estudio obedece a los propósitos anteriores. Algunas condiciones ideales a cumplir serían las siguientes:

- a) que se trate de una comunidad netamente virtual, es decir, no asociada a una institución o a una región geográfica específica;
- b) que no sea un entorno social digital general (como *Facebook*, *Twitter* o *Instagram*) en el que eventualmente participen ciertos docentes sino que sea expresamente una comunidad virtual de profesores;
- c) que su campo profesional esté relacionado con el del propio investigador, pues de lo contrario la participación de este último como un sujeto natural de la comunidad correría el riesgo de resultar impostada y de requerir un tiempo largo de familiarización con la idiosincrasia de esa comunidad docente;
- d) que tenga la suficiente historia y complejidad tecnológica como para ofrecer un panorama rico en experiencias de aprendizaje y en

posibilidades de participación e interacción entre los miembros de la comunidad.

Es por ello que se ha elegido un área docente en la que el autor de este estudio se sentía con suficiente experiencia, la de la enseñanza del español como segunda lengua (E/2L) o como lengua extranjera (ELE).

Una revisión inicial de las comunidades globales más definidas de profesores de ELE en internet ofreció, fundamentalmente, dos posibilidades: FORMESPA y la Comunidad TODOLE.

FORMESPA (<http://formespa.rediris.es/>) se autodefine como una “comunidad virtual de usuarios” y, específicamente, como un “un foro de debate sobre la formación del profesorado de español como lengua extranjera”. Es una de las más de cuatrocientas comunidades asociadas a RedIRIS, una red de comunidades científicas y universitarias financiadas por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Actualmente consta de casi 3000 suscriptores (2975 a principios de agosto del 2015) e inició su actividad en 1999.

Aunque el servidor está hospedado en España sus miembros son de nacionalidades diversas, la mayor parte de ellos originarios de países de habla española. Su servicio de suscripción es público y gratuito y la comunidad se relaciona a través de una lista de distribución de correos electrónicos, de modo de cada miembro puede enviar y responder los mensajes generados por otros miembros de la comunidad (*listserv*, en inglés o “lista de correos”, como es conocida en español).

Fuera del espacio virtual del correo existe una plataforma, en la que se organizan recursos útiles para la comunidad, pero la interacción entre los miembros se desarrolla fundamentalmente por correo electrónico. Se trata de

una de las más antiguas formas de tecnología digital comunitaria. Ya en 1993, Rheingold describía, también a partir de una serie de casos, su riqueza y sus posibilidades, bajo el nombre de BBS (*Bulletin Board System*, por sus siglas en inglés).

Por su parte, la Comunidad Todoele (<http://todoelecomunidad.ning.com/>) se presenta en la red como un “espacio de encuentro, colaboración y diálogo para profesores de español como lengua extranjera”. Actualmente (principios de agosto de 2015) cuenta con cerca de 11000 miembros (10865) y fue fundada por Jesús Suárez, profesor español de la Universidad de Columbia.

Es, por tanto, el resultado de una iniciativa privada, no gubernamental y su diseño tecnológico ofrece diferentes entornos de interacción (chats, foros temáticos, canales de noticias, muro público, página personal, blogs, etc). Ofrece, al igual que FORMESPA, diferentes servicios de información sobre revistas especializadas, cursos de capacitación, recursos de información y materiales didácticos pero lo hace desde una arquitectura más dinámica, abierta e informal. En pocas palabras, Formespa es una lista de discusión y la Comunidad Todoele es una red social.

Tanto FORMESPA como la Comunidad Todoele cumplen los tres primeros requisitos. Sin embargo, es discutible que FORMESPA pueda ser tratada como una comunidad virtual en sentido estricto ya que su diseño como lista de correos limita la interacción al intercambio de mensajes públicos y el desarrollo de ciertos hilos de discusión o de resolución de dudas. No es que dicha interacción carezca de interés formativo sino que limita, en principio, las posibilidades de desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad, de crear vínculos más personales entre los participantes o de generar proyectos de colaboración que vayan más allá del intercambio de correos. Si el objetivo del

estudio es describir aprendizajes en comunidades virtuales el perfil de la CT es más pertinente.

Como principal desventaja de la elección de la CT como objeto de estudio está el reverso de la riqueza de sus entornos de interacción, es decir, su dispersión. La CT está asociada al portal general de TODOELE concebido como una web estática que ofrece información relevante para los profesores de español (relacionada con la formación, las ofertas de trabajo y el acceso a una biblioteca de recursos educativos, entre otras). Ese mismo portal está también vinculado a una red de otros entornos digitales, como un canal en *Youtube*, un grupo en *Facebook* y cuentas en *Twitter*, *Diigo* y *Dipity* (entre otras). Esa red de redes hace difícil enfocar la observación participante y delimitar el grupo de usuarios y actividades que conforman la comunidad.

1.6. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En conclusión, esta investigación consiste en un estudio etnográfico virtual de la Comunidad Todoole en la que el investigador asume un rol de participación activa dentro de esa comunidad en un proceso de inmersión intensiva en ella de un año.

Las principales fases del estudio son las siguientes:

- a) Trabajo de campo. Definido por un involucramiento creciente del investigador como participante activo de la comunidad. Implica el desarrollo de un proceso continuo de recolección de datos objetivos y subjetivos. Asimismo, requiere de dos actividades fundamentales: observación y participación. El desarrollo de un blog, a modo de diario de campo, será uno de los procedimientos clave del trabajo de campo. Otra estrategia clave son las entrevistas personales y grupales, realizadas también a través de medios digitales (chat interno de la CT, intercambio de mensajes de voz por medio de *WhatsApp* o grabación de *Googlehangouts*).
- b) Análisis de datos. Implica, por una parte, el reconocimiento de categorías de análisis que orienten y sistematicen la observación y la actividad de

participación en la comunidad. Por otra, el análisis sistemático de esos datos. Para ello se usará *Atlas-ti*, un software especializado en el análisis cualitativo. Las unidades de análisis serán construidas a partir de la revisión de la teoría descrita en el cap. 2 y de las propias interpretaciones de los participantes, de acuerdo a los principios de la *Grounded Theory* (Glaser, 2001).

c) Triangulación. Implica:

- Divulgación de ese conocimiento en términos accesibles para los propios miembros de la comunidad (a través de un blog público, de un Grupo en la CT, de mensajes privados a miembros de la CT, entre otros) para permitir que las impresiones del investigador puedan contrastarse con las de los miembros aludidos en sus observaciones.
- Solicitud de revisión crítica de la tesis entera a miembros emblemáticos de la CT (director y administradores).

Las tres fases de la investigación son mucho menos lineales de lo que sugiere el desglose anterior. Buen ejemplo es la escritura de notas etnográficas en el blog, que pertenece al trabajo de campo pero que al mismo tiempo supone un ejercicio de análisis y, al ser un blog abierto, implica una exposición pública de esas reflexiones y anotaciones. No obstante, el diseño metodológico, la cuestión de su validez interna y externa y el uso de procedimientos e instrumentos específicos serán objeto de comentario más detallado en el tercer capítulo de esta tesis.

1.7. PLANTEAMIENTO GENERAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Aun a riesgo de redundar en lo ya comentado a lo largo de este capítulo creemos útil, para facilitar la claridad de su lectura, hacer un breve resumen de los aspectos claves de esta tesis, que tendrán su respuesta en el capítulo final. Lo haremos, para mayor concisión, en la tabla 5 (ver en la siguiente página).

Propuesta del presente estudio		
Aspecto		
Hipótesis/suposición	En una OCoP como la Comunidad Todoole se dan procesos de aprendizaje valiosos para la formación de profesores de ELE en la era digital	
Preguntas	¿Qué se aprende?	Específicamente: ¿Qué competencias y perspectivas formativas desarrollan los docentes en la CT?
	¿Cómo se aprende?	Específicamente: ¿Qué regularidades de aprendizaje (leyes, prácticas, principios) son las más relevantes?
Foco de observación	Miembros más participativos y significativos de la comunidad	
Metodología	Clasificación	Etnografía virtual con participación plena
	Estrategias clave	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del discurso digital (foros, grupos y REA, especialmente) • Entrevistas a profundidad (miembros significativos)
	Herramientas de análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Blogs (uno privado, para las notas del trabajo de campo; otro, público, para reflexiones más elaboradas y compartidas con la CT) • <i>Software Atlas.ti</i>
	Herramientas de entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Chat de la Comunidad Todoole • Chat de Facebook • Skype (videoconferencia) • Googlehangout (videoconferencia) • WhatsApp (mensajería multimodal)
Marco teórico/Antecedentes	<ul style="list-style-type: none"> • Fenómenos del aprendizaje en la era digital (cap. 1) • Teorías del aprendizaje en la era digital (cap. 2) • Estudios sobre OCoP (cap. 3) • Competencias ideales de un docente de ELE (cap. 4) • Investigaciones sobre OCoP para la formación docente en España (Cap. 1, apartado 4) 	

Tabla 5: Propuesta general de esta investigación

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 2:

APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL

2.1. NUEVAS CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL

A lo largo de este capítulo se presenta un panorama general de los modelos y prácticas de aprendizaje que crecen con fuerza en los últimos años así como los retos formativos del siglo XXI, específicamente en el caso de los profesores de E/2L, un contexto necesario para ubicar el funcionamiento y el sentido de las comunidades virtuales.

Se parte de la premisa de que los sistemas educativos, de no evolucionar, corren el riesgo de desactualizarse paulatinamente, esto es, de perder capacidad para seguir siendo funcionales en sociedades globalizadas, multiculturales, definidas por cambios sociales y tecnológicos en aceleración constante (Moravec, 2011), por la innovación (Johnson, 2011), por la influencia de las redes sociales (Christakis y Fowler, 2010) y por las identidades consumistas, móviles y flexibles de la modernidad “líquida” (Bauman, 2007).

La intención es escapar de posiciones valorativas extremas (tecnofóbicas o tecnofílicas) para comprender mejor la ambivalencia de los retos y las esperanzas educativas que los nuevos tiempos plantean. Se expone, para ello, un marco teórico de amplio recorrido. Primero se esbozan algunos cambios socioculturales especialmente significativos en la educación. A continuación se

exponen los resultados de dos estudios que identifican y describen tendencias emergentes a nivel internacional en tecnología educativa (con especial atención al ámbito español y latinoamericano), que abren posibilidades de enriquecimiento de los sistemas educativos pero también tensiones y brechas entre las prácticas de aprendizaje informal en la red y los hábitos institucionales. Por último, se ofrece un panorama de nuevas propuestas y teorías del aprendizaje como instrumental conceptual especialmente útil para comprender y describir los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en internet.

Dos preguntas orientan la reflexión que se propone en las próximas líneas: ¿Cómo se aprende en la era digital? ¿Qué hay que aprender para adaptarse a estas nuevas condiciones? El primer paso para ello es establecer las condiciones tecnoculturales que inciden en los cambios más relevantes para el aprendizaje y los retos, esperanzas y perfiles formativos que demandan.

2.1.1. Retos. Un mundo en disolución: la sociedad líquida, cambios en el cerebro y el crepúsculo de la cultura impresa

a) La sociedad líquida e infoxicada

En el prólogo de su ensayo *La sociedad de la ignorancia*, Brey (2011) afirma que el criterio para discernir si un acontecimiento o tecnología puede pasar a la historia como hito fundacional de una nueva era es su capacidad para transformar sustancialmente nuestra forma de manipular el entorno o nuestra habilidad para comunicarnos a través de símbolos. Según este último criterio, los dispositivos digitales y la conectividad a internet representan un cambio cualitativo en nuestras capacidades y modos de interacción simbólica, a la altura

de la aparición del habla en el Paleolítico, la difusión de la escritura en Mesopotamia y China, y la invención de la imprenta.

Una de las teorías con una capacidad explicativa más amplia de la era digital es la propuesta por Bauman (2003, 2007). Su metáfora de la “sociedad líquida” ilustra la facilidad con la que los individuos cambian su identidad, la adaptan de manera flexible a un mundo en transformación constante donde ni el empleo ni su contexto de vida local ni siquiera la realidad sensorial que los rodea permanecen estables y donde, por el contrario, los nuevos entornos digitales abren posibilidades infinitas pero disgregan el suelo metafísico de la realidad.

Desde esta perspectiva, la construcción de una identidad digital se enfrenta constantemente a la “liquidez” de la naturaleza altamente dinámica, etérea, descontextualizada e interactiva de internet. Como apunta Cassany (2011) a propósito de los textos en pantalla, cualquier mensaje asume la misma textura digital y la falta de filtros y contextos visibles hacen difícil reconocer el valor y sentido de la información o la audiencia.

Por otra parte, Manuel Area (2012: 20) identifica en la comunicación digital un fenómeno creciente de sobrecarga informativa o “infoxicación” (propuesto originalmente en inglés como “infobesity” por Toffler, 1970) para referirse a esa saturación o intoxicación informacional que produce un volumen incesante de mensajes y estímulos digitales abrumadoramente superior a la capacidad de comprensión y retención del sujeto.

Estas observaciones conducen a la misma conclusión: la experiencia que ofrece internet no sólo abre posibilidades de información e interacción estimulantes sino que genera profundos cambios e incertidumbres en las

personas que se involucran en estos entornos y prácticas digitales (en la comprensión y producción de los mensajes, en la conformación de su identidad).

b) Cambios en el cerebro

Lawrence Lessig, director del *Institute Center of Internet Society* de Stanford y padre del movimiento a favor de un internet de acceso libre (fundador de *CreativeCommons*) sentenció en *El código y otras leyes del ciberespacio* (2001) que las características del código computacional determinan su uso.

Anticipándose casi una década a esa reflexión, Howard Rheingold (1993) comparaba las emergentes comunidades virtuales con un edificio cuya arquitectura animaba al individuo a cambiar fácilmente de sala. El propio McLuhan concluía que los efectos de las TIC: “no se producen a nivel de las opiniones o de los conceptos, sino que modifican los índices sensoriales o pautas de percepción, regularmente y sin encontrar resistencia” (McLuhan, 1996: 39). Lo resumió en una sentencia ya clásica: el medio es el mensaje.

Desde la neurociencia, estudios recientes demuestran que internet cambia nuestros cerebros. En la UCLA, Gary Small y Gigi Vorgan (2009) revelan lo rápido que la navegación digital puede cambiar los patrones de conexión neuronal. Tras sólo cinco días de uso intensivo de la red, el cerebro de tres adultos novatos en el uso de internet comenzó a operar de modo equivalente al de otros tres usuarios digitales veteranos, focalizando la actividad neuronal en el córtex prefrontal dorsolateral, la zona especializada en la planeación de actividades y la toma de decisiones.

Asimismo, un estudio realizado por un equipo de neurocientíficos chinos (Yuan et al, 2011) observó una muestra de 18 adolescentes con síntomas de DAI (Desorden de Adicción a Internet) y comprobó que las regiones cerebrales

encargadas del autocontrol y la concentración tenían un desarrollo inferior al promedio.

Los anteriores resultados, en manos de ensayistas fatalistas como Nicholas Carr (2010), sirven de argumento para reforzar la agenda educativa tradicional. La escuela, desde esta perspectiva, debería cumplir una función compensatoria para equilibrar los estragos intelectuales que la sustitución del papel por la pantalla estaría causando en una sociedad cada vez más distraída, acrítica y enajenada por el multitasking digital: “cuando nos conectamos a la red entramos en un entorno que fomenta una lectura somera, un pensamiento apresurado y distraído, un pensamiento superficial” (Carr, 2010: 144).

c) Del papel a la pantalla: el debilitamiento de la cultura impresa

Para Nicholas Carr (2010: 84), la simplicidad visual del libro impreso es precisamente su principal virtud técnica, pues favorece las capacidades más abstractas y semánticas del cerebro humano, lo impulsa al análisis y a la imaginación, al cultivo de lo verbal y al desarrollo de la introspección individual: “leer un libro [antes de la era digital] significaba practicar un proceso antinatural de pensamiento que exigía atención sostenida, ininterrumpida, a un solo objeto estático”.

La digitalidad, por el contrario, argumenta Carr, nos devuelve a una experiencia cognitiva sensorialmente saturada ante la multimodalidad del lenguaje digital y a un ejercicio mareante de toma de decisiones, fruto de la hipertextualidad (inserción de enlaces dentro de un texto que nos lleva a otro) y de la arquitectura social de muchos entornos digitales.

Como afirma Manuel Area (2012), se trata de dos lógicas diferentes, la “razón gráfica” del mundo moderno a partir de la imprenta frente a la “razón

digital” del mundo contemporáneo regido por internet. Como ya se comentó en el capítulo anterior, en esa misma línea Lankshear y Knobel (2008) identifican dos tipos de mentalidades, industrial y posindustrial, asociada la primera a la cultura de la imprenta y la segunda al boom de la cultura digital. Pero Carr (2010) ve en la nueva mentalidad digital una pérdida paulatina de las conquistas culturales de la sociedad occidental que nacieron bajo el impulso de la imprenta.

Otra preocupación histórica es de orden social. Las promesas de la distribución equitativa de la participación y el conocimiento de la era digital global contrastan con la evidencia de la enorme desigualdad de oportunidades entre regiones (ricas y pobres, urbanas y rurales) y sectores poblacionales (ancianos y jóvenes, residentes y no residentes digitales).

La UNESCO (2005) sostiene que la inequidad no radica sólo en el acceso a la tecnología sino que cada vez afecta más al uso de esa tecnología y al dominio de sus recursos, es decir, a la “brecha participativa” entre los que dominan la tecnología digital y los que son dominados por ella (Jenkins, 2006) o, en palabras de la UNESCO (2005: 176), la “brecha cognitiva”: “Así, se crea un desequilibrio en la relación con el conocimiento en sí mismo. [...]. La difusión generalizada del conocimiento, lejos de reducir la brecha entre los más adelantados y los más rezagados, puede contribuir a aumentarla”.

2.1.2. Esperanzas. Valores culturales al alza: la sociedad dialógica, el sharismo y el acceso abierto

En el otro extremo de la valoración, el optimista, Wegerif (2012) defiende que los nuevos procesos de lectura y escritura en internet suponen la superación de los moldes del pensamiento monológico de la cultura impresa. Donde Carr

ve una sofisticada individualidad, Wegerif advierte falta de diálogo y elitismo cultural, con la imposición de una visión de lo verdadero por parte de comunidades letradas que han legitimado históricamente su poder a través de la palabra impresa.

Para Wegerif, las interacciones comunicativas propiciadas por la tecnología expresan una concepción del conocimiento más dinámica, abierta a la reformulación y la multiplicidad de voces. En ese sentido, la comunicación digital sería más democrática y participativa, lo que le permite a Wegerif, apoyándose en Bajtín (1982), calificar sus procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje como dialógicos.

Desde esta perspectiva, la literacidad digital no puede ser concebida sólo en términos de mensaje o discurso sino de “relación” con los otros, es decir, como un entorno de interacción y socialización, un “tercer espacio”, en términos de Oldenburg (1991). Por ello Cassany (2012: 217) decía que participar en internet se parece más a la sensación de entrar en una cafetería y ser parte del flujo de varias conversaciones simultáneas que al hábito ensimismado y silencioso de consultar libros en una biblioteca. En palabras de Area (2012: 20):

Las TIC no solo hemos de definir las como herramientas o artefactos a través de los cuales ejecutamos distintas tareas o acciones (como buscar información, redactar un texto, almacenar datos, elaborar una presentación multimedia, oír música o ver una película), sino también como un espacio para la comunicación e interacción con otros individuos y grupos sociales. Las TIC son, en este sentido, uno de los principales escenarios de la socialización de un sujeto del siglo XXI.

Esa condición de espacio común está intrínsecamente unida a su arquitectura social libre. Cristobal Cobo (2009) defiende la ley de la “apertura estratégica” que rige gran parte de las interacciones en entornos virtuales según

la cual el intercambio de conocimientos produce nuevos saberes y, por tanto, el acceso a los conocimientos y el derecho de experimentar con ellos, combinarlos y modificarlos debe ser extendido al mayor número de personas.

De hecho, la implicación más evidente en el campo educativo es el auge que desde el 2001 tiene la educación en abierto, como puede constatarse en el desarrollo masivo de los Recursos Educativos Abiertos y los MOOC, como se comentó en el capítulo anterior. Ese formato libre posibilita y propicia lo que Jenkins (2006) define como una “cultura participativa” donde distintos miembros de la comunidad construyen su propio desarrollo y, al mismo tiempo, el desarrollo de otros. Esa participación puede responder a sentimientos de afiliación (*Facebook*), de expresión (los *fanfiction*), de colaboración (*Wikipedia*) y de publicación biográfica (los blogs).

Otro de los valores que ha crecido en los ambientes digitales es, según Dolors Reig (Reig y Vilchez, 2013) el “sharismo” (del inglés “to share”, “compartir”), que puede definirse como una ética (de signo antimercantilista) que defiende el beneficio mutuo de compartir con otros lo que cada quien tiene o sabe. En su libro *Socionomía* (2012) constata una gran diversidad de nuevas prácticas innovadoras, auto-organizadas, de intercambio de bienes, servicios e ideas impulsados por la revolución digital. El antropólogo Víctor Turner explica esa nueva cultura como un “intenso espíritu de comunidad” (cit. en Díaz y Freire, 2012: 57).

Uno de los ejemplos más populares es *Wikipedia*, desarrollada bajo una arquitectura técnica abierta y colaborativa que hace posible que cualquier persona pueda registrarse y participar en su desarrollo. Su éxito, según comentan Lankshear y Knobel (2008: 100) refleja las posibilidades de la colaboración digital:

Wikipedia promueve y celebra los valores de la inclusión (todos dentro), la participación de masas, la pericia distribuida, unos roles válidos y remunerables para todos los que intervengan, apoyo y consejo gratuitos, creación de la práctica, beneficio colectivo, cooperación antes que competición, [...] y reglas y procedimientos transparentes.

En resumen, si Carr expone la pérdida de valores culturales que experimenta el individuo en la era digital otros autores reconocen valores culturales emergentes relacionados con la diversidad y la cooperación que internet propicia y multiplica, como la “intercreatividad” (Berners-Lee, 2000), la “inteligencia emergente” (Johnson, 2001), las “redes de aprendizaje” (Harasim y cols., 2000), las “multitudes inteligentes” (Surowiecki, 2004), la “inteligencia colectiva” (Lévy, 2004), además de la “dialogicidad” (Wegerif, 2012) y el “sharismo” (Reig, 2012), ya mencionados.

2.1.3. Competencias relevantes en la era digital

Desde que Peter Drucker (1993) pusiera en circulación el concepto de “sociedad de conocimiento” y la UNESCO lo consagrara para definir nuestro tiempo, es un lugar común destacar el valor que tiene el conocimiento en nuestras sociedades postindustriales. Ahora bien, ¿qué competencias son más relevantes en este escenario?

El economista e investigador educativo de la universidad de Ontario, Don Tapscott (2009) asegura que entre las tres cualidades más relevantes en el presente dos de ellas están directamente ligadas al conocimiento, la de aprender a aprender y el pensamiento crítico. Sobre ello insisten también los programas formativos de la OCDE (como el PIAAC, Programa para la Evaluación

Internacional de Competencias en Adultos, por sus siglas en inglés) cuando definen el análisis crítico y el conocimiento aplicado (*solving problem*) como habilidades cognitivas cruciales en un mundo saturado de información. Otro eje importante es la colaboración, como estrategia de construcción y aplicación del conocimiento.

Los aprendizajes requeridos para una “economía global”, según Fernando Reimers (2009), se relacionan con tres competencias: la interculturalidad, el prurilingüismo y la conciencia crítica global. Las tres contribuyen a la capacidad del individuo para evolucionar hacia su ciudadanía global. Se trata, en síntesis, de la capacidad de integrar diversos conocimientos y prácticas culturales para participar en un mundo interdependiente. Su concepción, por tanto, aunque está originada desde una perspectiva económica trasciende lo estrictamente laboral para construir una identidad intercultural crítica.

En la tabla 6, Cobo (2011) sintetiza las destrezas más estratégicas actualmente para el mercado de trabajo. Como puede observarse, el conocimiento y la colaboración son el denominador común de esa serie de competencias

Colaboración	Pensamiento crítico	Gestión de la complejidad
Trabajo en equipo	Liderazgo	Autoconfianza
Innovación	Perseverancia	Gestión del tiempo
Comunicación efectiva	Creatividad	Responsabilidad
Resolución de problemas	Flexibilidad	Persuasión
Adaptabilidad	Iniciativa	Empatía

Gestión de la información y del conocimiento	Cooperación	Gestión de la incertidumbre
--	-------------	-----------------------------

Tabla 6: Competencias estratégicas

Fuente: Cobo (2011: 95)

En sus análisis del mercado de trabajo contemporáneo Moravec (2011) reconoce el valor en alza de un nuevo perfil de trabajador que ya no se concibe como empleado sino como emprendedor, capaz de adaptarse con éxito a los entornos de trabajo existentes pero sobre todo capaz de crear nuevos servicios, de desarrollar rápidamente nuevos aprendizajes y de asumir una actitud innovadora y flexible. Se refiere a ese tipo de individuos con el nombre de *knowmads* (nómadas de conocimiento).

Por último, resulta evidente que en un mundo cuyos procesos (culturales, económicos, educativos, sociales) cada vez están más mediados por la tecnología digital el dominio de los nuevos medios resulta crucial. Esta empresa es conocida generalmente con el nombre de “alfabetización digital” (Goodfellow, 2011). No debe ser entendida de manera limitada como la habilidad técnica de operar la tecnología (una visión que sigue imperando en muchos de los cursos y talleres formativos de los centros educativos). Abarca, por el contrario, una serie de competencias complejas que, por un lado, remiten a la capacidad de acceder, leer y evaluar de forma crítica el conocimiento disponible en la red y, por otro, a la capacidad de participar en comunidades y redes de aprendizaje y contribuir en internet con nuevo conocimiento.

Una de las propuestas más completas sobre alfabetización digital es el programa de *New Media Literacies* de Jenkins (2006), en el MIT, que define una lista de once cualidades importantes para la participación del ciudadano en los medios digitales: juego, actuación, simulación, apropiación, *multitasking*,

cognición distribuida, inteligencia colectiva, juicio, navegación transmedia, *networking* y negociación.

2.2. TENDENCIAS DE APRENDIZAJE EMERGENTES EN LA ERA DIGITAL

2.2.1. El aprendizaje informal

Como afirma Piscitelli (2006), la nueva tecnología, más allá de crear una nueva agenda de aprendizajes por desarrollar, como se vio en el apartado anterior, afecta de forma decisiva al modo de adquisición de lo que se aprende. Uno de los fenómenos más claros en internet es lo que Martín Barbero (2012) llama “deslocalización del aprendizaje”, para referirse a que estamos evolucionando “de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y aprendizaje continuo [donde] la edad para aprender es todas y el lugar donde estudiar puede ser cualquiera” (p. 106). Incluso llega más lejos en su valoración positiva de los entornos informales de aprendizaje: “hoy la educación es una idea que funciona fuera de lugar, está mucho más fuera de la escuela que dentro de la escuela” (p. 53).

El aprendizaje informal, en realidad, siempre ha existido y siempre ha tenido relevancia. Pero en la era digital algunos estudios (cit. en Cobo, 2011: 88) documentan la importancia específica del aprendizaje informal en relación con el uso de las TIC:

- Un estudio sobre el uso de internet en Inglaterra (Eynon y Helsper, 2010) demuestra la importancia del aprendizaje informal en los sistemas de aprendizaje en línea.
- Según la OCDE (2010) los resultados del examen PISA en el 2006 demuestran que existe un mayor rendimiento en el aprendizaje asociado al uso de la tecnología en casa, no en la escuela.
- En su análisis sobre la forma en que los niños aprenden a usar la tecnología Sorensen, Danielsen y Nielsen (2007) llegan a la conclusión de que las mejores estrategias derivan del aprendizaje informal y de la colaboración entre pares, ya que los adultos (padres y maestros) prodigan poca ayuda en este sentido.
- En Uruguay, estudios sobre el programa *One Laptop Per Child* (Martínez, 2009) revelan que el aprendizaje del uso del ordenador portátil se produjo fundamentalmente entre pares, no en la escuela.

En conclusión, como afirman Buckingham y Odiozola (2008: 135): “Una buena parte de ese aprendizaje [informal y tecnológico] se lleva a cabo sin que haya enseñanza explícita: es el resultado de la exploración activa, del ‘aprendizaje a través de la práctica’ [...]. Esta forma de aprendizaje es social en grado sumo: se trata de colaborar e interactuar con otros y de participar en una comunidad de usuarios”.

La importancia de esos aprendizajes informales en la era digital a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*) ha llevado a la Comisión Europea a declarar la necesidad de reconocerlos y validarlos, con iniciativas como el *European Credit Transfer System* o el *European Qualifications Framework*. Este esfuerzo

responde en gran parte a las presiones de un mercado que demanda trabajadores que puedan acreditar aprendizajes formales pero que también puedan mostrar competencias desarrolladas en entornos informales, como lo demuestra el estudio de Nieto y Ramos (2010).

2.2.2. Macrotendencias en tecnología educativa: estudio prospectivo internacional

Las anteriores tendencias están trazadas desde la perspectiva de las demandas del mercado laboral y los estudios socioculturales relacionados con el aprendizaje. Pero, en el campo específico de la educación, ¿qué estudios constatan las formas de aprender emergentes en la era digital?

Uno de los estudios de mayor alcance (y al mismo tiempo más situados) es el financiado por la Fundación Telefónica (2012), *Aprender con tecnología*. Su propósito es diagnosticar cuáles son las tendencias educativas en alza en el futuro próximo, entre el 2015 y el 2020, a juzgar por los datos obtenidos en 6 países: Japón, Estados Unidos, Brasil, Sudáfrica, Alemania y España.

El estudio identifica cuatro macrotendencias socioculturales (contribución, hibridación, hiperestimulación y experimentación) de alto impacto en la educación (Fundación Telefónica, 2012: XII):

- a) Contribución: es la “evolución hacia una alta capacidad de influencia de los individuos en la toma de decisiones, mediante su organización en grupos con objetivos comunes”.

- b) Hibridación: “supone mezclar distintos mundos como el físico-digital, presencial-virtual, lúdico-profesional, público-privado, etc.”
- c) Hiperestimulación: “la evolución hacia una constante recepción y sobrecarga de estímulos externos por parte de los individuos”
- d) Experimentación: “consiste en la evolución hacia la participación en actividades con una mayor implicación vivencial y la emergencia del consumo emocional”.

De hecho, el estudio de la Fundación Telefónica defiende que, bajo la influencia de esas mismas macrotendencias, las propuestas pedagógicas más acertadas siguen tres caminos fundamentales (Figura 5).

Figura 3.15 Escenarios de evolución

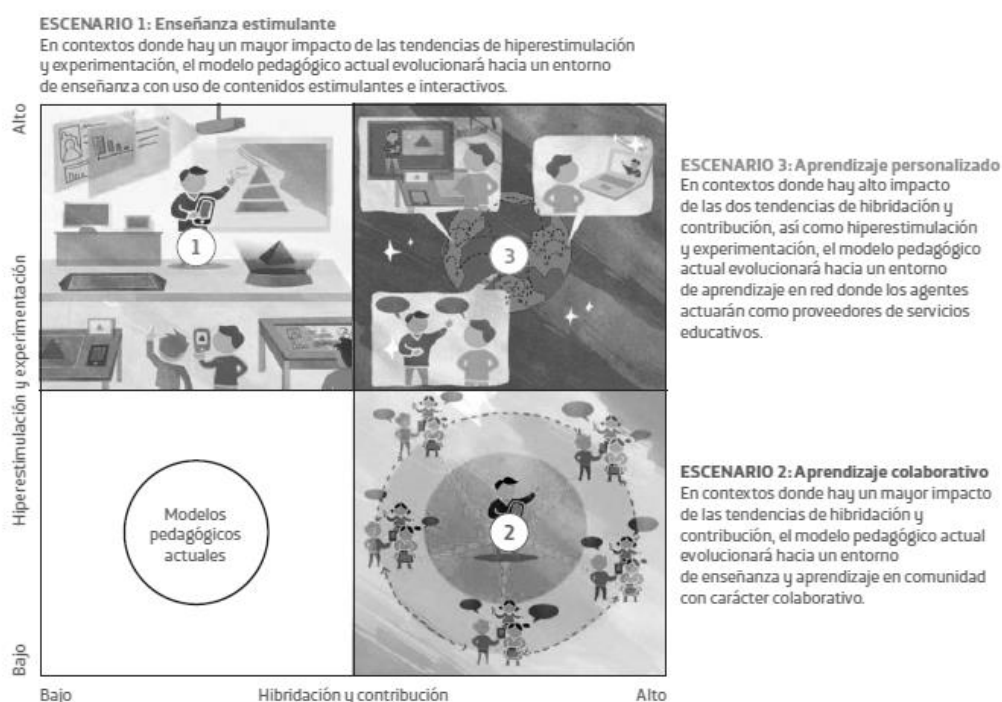


Figura 5: Escenarios de evolución de los modelos formativos

Fuente: Fundación Telefónica (2012: 49)

La figura 5 ofrece tres modelos diferentes de pedagogía apropiados para los entornos altamente digitalizados en el presente y, aún más, en los años venideros. No hay que entender esos modelos como enfoques pedagógicos puros, sino más bien como diseños que pueden combinarse de diferente manera y en diferente grado. Los modelos son los siguientes:

- a) “Escenario estimulante”, donde la educación sigue estando centralizada en un profesor, quien facilita recursos, actividades y entornos de aprendizaje muy variados mediados por tecnología digital.
- b) “Aprendizaje colaborativo”, donde el aprendizaje gira en torno a procesos comunitarios, desarrollados con tecnología digital y diseñados y asesorados por el experto docente.
- c) “Aprendizaje personalizado”, donde el que aprende es el centro de todo el proceso y en torno a él se despliegan diferentes recursos y servicios educativos, la mayor parte de ellos en internet.

2.2.3. Macrotendencias en tecnología educativa: estudio prospectivo en Latinoamérica

Un estudio equivalente en su intención predictiva es el desarrollado en el 2013 por el NMC (*New Media Consortium*) en el ámbito latinoamericano, específicamente en las instituciones de educación superior y en los centros de investigación más prestigiosos de la región. Este estudio, que integró la participación de un grupo internacional de 139 expertos en el área de la

tecnología educativa, se enfoca en las tendencias emergente en la educación superior de Latinoamérica (del 2013 al 2018).

Los resultados coinciden en lo esencial con los de la Fundación Telefónica (2012) y prueban la consolidación de la educación en abierto, el aprendizaje móvil, el interés creciente en el uso educativo de videojuegos y aplicaciones y la irrupción educativa de tabletas, teléfonos inteligentes, impresión en 3D y pantallas flexibles (tabla 7).

Informe Horizon: Educación Superior 2013	Perspectivas Tecnológicas Educación Superior América Latina 2013-2018	Perspectivas Tecnológicas Educación Superior Iberoamérica 2012-2017
Horizonte de Implantación: Un año o menos		
Aplicaciones móviles Flipped Classroom MOOC Tabletas	Aprendizaje en línea Contenido abierto Entornos Colaborativos Medios sociales	Aplicaciones móviles Computación en Nube Contenido abierto Entornos Colaborativos
Horizonte de Implantación: De dos a tres años		
Analíticas de Aprendizaje Juegos y gamificación Internet de las cosas Realidad Aumentada	Analíticas de Aprendizaje Aprendizaje móvil Aprendizaje Personalizado Realidad Aumentada	Aprendizaje Basado en Juegos Aprendizaje Personalizado Geolocalización Tabletas
Horizonte de Implantación: De cuatro a cinco años		
Impresión 3D Pantallas Flexibles Baterías de última generación Tecnología para llevar puesta	Aprendizaje Automático Impresión 3D Internet de las Cosas Laboratorios Virtuales y Remotos	Analíticas de Aprendizaje Aplicaciones Semánticas MOOC Realidad Aumentada

Tabla 7: Tendencias emergentes en tecnología educativa en Latinoamérica

Fuente: NMC (2014)

El estudio no se conforma con identificar los recursos tecnológicos más relevantes sino que describe su impacto en los modos de aprender y enseñar. De acuerdo a él, el aula se convertiría paulatinamente en un espacio de interacción y el aprendizaje de contenidos se trasladaría paulatinamente a la “nube” de internet, a la que puede accederse desde cualquier lugar y en cualquier momento. En la tabla 8 pueden leerse los diagnósticos principales.

Informe Horizon: Educación Superior 2013	Perspectivas Tecnológicas Educación Superior América Latina 2013-2018	Perspectivas Tecnológicas Educación Superior Iberoamérica 2012-2017
La apertura se está convirtiendo en un valor importante	Los medios sociales están cambiando la manera en que las personas interactúan, presentan ideas e información y juegan la calidad de contenidos y contribuciones	De manera creciente y generalizada las personas pretenden poder trabajar, aprender y estudiar como quieran y desde donde quieran
Los MOOC están siendo explorados extensivamente como alternativa y suplemento de los cursos universitarios tradicionales	Los paradigmas de enseñanza están cambiando para incluir la educación en línea, la educación híbrida y los modelos colaborativos	La multitud de recursos y relaciones disponibles en internet nos lleva a revisar nuestro papel como educadores en los procesos de creación de sentido, asesoramiento y acreditación
El mundo laboral exige a los graduados universitarios unas capacidades que se adquieren, más que en la universidad, gracias a experiencias de aprendizaje informales	Los MOOC están siendo explorados extensivamente como alternativa y suplemento a los cursos universitarios tradicionales	Los cambios en la enseñanza universitaria inducen a la mayoría de las universidades a situar la capacitación de los docentes como un elemento estratégico en la calidad de la docencia

Tabla 8: Principales tendencias en el aprendizaje

Fuente: NMC (2014)

2.2.4. ¿Colisión con la escuela?

El recorrido anterior ofrece a priori un escenario promisorio para la educación, donde la tecnología facilita el acceso al conocimiento, fomenta y disemina aprendizajes colaborativos y, en definitiva, enriquece el ecosistema de posibilidades educativas. Sin embargo, la relación entre los sistemas actuales de educación institucional (escuela) y la tecnología digital dista mucho de ser armónica. La presión por integrar la tecnología en los sistemas educativos no se corresponde con los beneficios constatados hasta la fecha.

Uno de los problemas claves es la adopción de una perspectiva meramente instrumental que entiende ese proceso de adopción como la incorporación acrítica de infraestructura técnica al servicio de sistemas pedagógicos pre-digitales para ofrecer, en palabras de Lankshear y Knobel (2008), “vino viejo en botellas nuevas”, como ya se mencionó en el primer capítulo.

Como denuncia Cristóbal Cobo (2010), hay una obsesión por tecnologizar la escuela como única salida para estar a la altura de los nuevos tiempos. Los resultados de este programa tecnologizador no corresponden, en muchos casos, con las expectativas generadas, como puede verse en la tabla 9.

EXTRACTO-IDEA CENTRAL	IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	PAÍS(ES) DEL ESTUDIO
“Un incremento en los niveles de acceso a ordenadores no trae más experiencias de aprendizaje”	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2006). IEA SITES	22 países

“No hay una correlación entre la simple disponibilidad o uso de TIC y el aprendizaje de los estudiantes”	The World Bank (2005). <i>Monitoring & Evaluation of ICT in Education Projects</i> .	Países en vías de desarrollo
“Es interesante ver (PISA, 2006, en European Commission 2008) que Finlandia y Suecia se encuentran entre los usuarios más bajos de TIC en Europa”	European Commission (2008). <i>The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy</i> .	UE, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, EEUU y Corea
“Directores reportan que menos de la mitad de los profesores usan recursos del ordenador y cerca de 4/10 profesores utilizan Internet”	OECD (2004). <i>Completing the Foundation for Lifelong Learning. An OECD Survey of Upper Secondary Schools</i> .	15 países
“Los ordenadores en la sala de clases han sido sobrevendidos por promotores y policymakers y subutilizados por estudiantes y profesores”	Cuban, L. (2001). <i>Oversold and Underused: Computers in the Classroom</i> . Cambridge, Ma: Harvard University Press.	EEUU
“Conectar a los colegios a Internet, proveerles de repositorios y acceso digital a recursos y entrenamiento a profesores no ha implicado una innovación pedagógica”	Rosado y Belisle (2006). <i>Analysing Digital Literacy Frameworks. A European Framework for Digital Literacy</i> .	UE y Australia
“los desempeños más altos en PISA 2003 fueron entre los estudiantes que utilizaron la PC de manera moderada, más que aquellos usuarios intensivos”.	OECD (2005). <i>Are students ready for a Technology Rich World? What PISA Studies tell us</i> .	41 países
“El uso de las TIC en educación ha sido prioridad en la mayoría de los países de la UE durante la década pasada y	European Commission (2008). <i>The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy</i> .	UE, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, EEUU y Corea

los resultados han sido difusos”		
----------------------------------	--	--

Tabla 9: Estudios internacionales que documentan resultados decepcionantes de la inversión en tecnología en educación

Fuente: Cobo (2010: 138)

En Latinoamérica, el credo tecnologizador ha sido adoptado fielmente por los gobiernos de la región, los cuales han desarrollado diferentes campañas de introducción de la tecnología en el sector educativo para corregir el problema de la “brecha digital” en la región. Los resultados, sin embargo, han sido decepcionantes. Las máquinas e internet han llegado a muchas aulas, pero no parece que por sí solas hayan generado cambios significativos en el desempeño académico.

En México, un ejemplo emblemático de esta “inflación digital” (Cobo, 2010: 134) ha sido el programa Enciclomedia (2004-2008), que ha costado más de mil millones de dólares y cuyo logro principal es haber instalado pizarrones electrónicos en unas 200 mil aulas de escuelas de toda la República. Sin embargo, en el informe realizado por Cobo y Remes (2008) se denuncia una subutilización generalizada de esta tecnología. Para colmo, en dicho estudio se documenta cómo los niños de sexto de primaria que no utilizaron esa tecnología obtuvieron un mejor desempeño escolar que los compañeros que sí contaron con la herramienta.

Otras iniciativas de la región hispanohablante, todas ellas emprendidas en el año 2009 son las siguientes: la “Escuela 2.0” del gobierno de Zapatero en España (con el reparto masivo de portátiles en las escuelas e instalación de *WiFi* y pizarras digitales), el Plan Ceibal en Uruguay (con el objetivo cumplido de que todos los niños de educación pública recibieran una computadora portátil con

acceso a *WiFi*) y la inversión de 85 millones de dólares del gobierno argentino de Cristina Kirchner para distribuir 250 mil *notebooks* en las escuelas técnicas del país. Si en esos países comparamos los resultados del examen PISA del año 2009 y 2012 en ninguno de ellos se observa un punto de inflexión positivo en el nivel de desempeño académico de los alumnos.

Pero la brecha entre la escuela e internet va más allá del problema de la integración de tecnología digital en el aula. Radica, fundamentalmente, en la colisión de dos lógicas culturales diferentes. Un caso que ilustra ese conflicto es el reportado por Cassany y Hernández (2012) en su artículo “¿Internet: 1; Escuela: 0?”

En él se analiza la trayectoria de “Mei”, una adolescente catalana con una actividad intensa y exitosa como escritora en comunidades virtuales (*webmaster* de un foro donde doce adolescentes relatan su vida y elaboran textos literarios y escritora de ese foro con más de 25 capítulos de cuentos fantásticos), que además escribe en catalán un diario en papel con más de 100 páginas y que, sin embargo, no es capaz de satisfacer las exigencias mínimas de un curso de español en su preparatoria. En las redes es una estrella, en la escuela, un fracaso.

En ambos espacios sociales la actividad está relacionada con leer y escribir, aunque en cada uno de esos procesos parecen concebirse y practicarse como algo muy diferente, casi antagónico. Los autores llegan a la conclusión de que, por un lado, la escuela debe volverse más sensible a las prácticas de aprendizaje que suceden fuera de ella y, a su vez, los protagonistas de estos aprendizajes en la red deben relacionarse con la escuela de una manera más productiva. La lección que se obtiene, por tanto, es la necesidad de explorar posibilidades de diálogo y conexión entre educación formal y redes sociales digitales.

2.3. TEORÍA EDUCATIVA DEL APRENDIZAJE EN INTERNET

Los apartados anteriores situaban la atención en las formas de aprender en internet que están ganando peso y la reflexión concluyó en una paradójica relación: al mismo tiempo que suponen un indiscutible enriquecimiento de los medios disponibles para el aprendizaje también plantean grandes retos ante los hábitos formativos consolidados en las instituciones educativas formales.

¿Está condenada la escuela a la obsolescencia en esta era en la que resulta relativamente sencillo (y barato) el acceso a experiencias de aprendizaje cada vez más variadas, sociales, estimulantes, especializadas y adaptables a los tiempos, espacios y maneras de aprender de cada individuo? En los próximos dos apartados se comentan un conjunto de propuestas teóricas orientadas a la comprensión y la construcción del aprendizaje en internet.

2.3.1. El marco epistemológico del conectivismo

El conectivismo de George Siemens y Stephen Downes se presenta como la gran teoría del aprendizaje en la era digital. Al menos, ha sido la que más atención ha recibido y la que mayores aplicaciones educativas ha generado. Entre ellas, como reconocen Castañeda y Adell (2013), la de los

Cursos Masivos en Abierto en la Red (o MOOC, por sus siglas en inglés) y la de los Entornos Personales de Aprendizaje.

Su texto fundacional “Connectivism: a Learning theory for the Digital Age” publicado en línea por Siemens en el 2005, defiende que el aprendizaje no reside únicamente en la mente del individuo ni tampoco en un conjunto de contenidos que pueda transferirse. Está distribuido en redes, en conexiones, con otras personas pero también con entornos de información, es decir, con entidades digitales. Desde esta perspectiva, Stephen Downes, el otro cofundador de la teoría, define el aprendizaje como “la habilidad para construir y atravesar esas redes” (Downes, 3 de febrero de 2007, en línea).

La propuesta es fruto de la combinación de teorías emergentes en diversos campos como la teoría de redes, la teoría del caos y la teoría de la actividad. Uno de sus valedores en el contexto latinoamericano, Alejandro Piscitelli (2010) desvela sus vínculos con el constructivismo de Maturana y Valera, entre otras epistemologías de naturaleza sociocultural.

Sin embargo, el conectivismo ofrece puntos de vista difícilmente aceptables desde las teorías del aprendizaje anteriores, como el hecho de que el conocimiento pueda residir no sólo en humanos sino también en los dispositivos digitales y, fundamentalmente, en la interacción o redes de conexión entre ambos. Así resumen Castañeda y Adell (2013: 32) el giro copernicano que propone el conectivismo:

En una sociedad tecnológica cambiante como la nuestra son más importantes las conexiones, la “tubería” en palabras de Siemens (2005), que su contenido, la habilidad para aprender que lo sabido, la activación del conocimiento adquirido cuando es necesario que su acumulación sistemática y ordenada, la habilidad para encontrar y conectarse a las

fuentes apropiadas que la “posesión” de grandes cantidades de conocimientos.

Una de sus implicaciones más importantes es que el entorno más propicio para el aprendizaje no es una relación uno-muchos, como en prácticas pedagógicas centralizadas y transmisivas (*broadcasting model*) habituales en los centros escolares sino ambientes de relaciones muchos-a-muchos, interactivos (*networking model*), que caracterizan los procesos de comunicación en internet.

La tecnología en el conectivismo no es sólo un medio o instrumento del aprendizaje sino un entorno clave donde pueden construirse redes de conocimiento. En palabras de Siemens (2005), “el canal es más importante que aquello que pasa por el canal” (traducción propia). El canal, en este caso, puede ser un espacio físico (el aula, por ejemplo), pero de manera creciente en la era digital el canal es internet y los múltiples dispositivos y entornos de socialización y participación que se dan en la red.

Otra implicación significativa es el nuevo rol que desde esta perspectiva deberían asumir las instituciones educativas y, particularmente, el profesor. Bajo el nuevo credo conectivista el docente debería dejar de ser un transmisor de conocimiento para asumir, en cambio, nuevas funciones, como la de diseñador de ambientes de aprendizaje, *coach*, tutor, facilitador de tecnologías educativas, curador de materiales educativos digitales, modelador de prácticas de conocimiento en red, solucionador de problemas, gestor de conexiones entre aprendices y recursos de aprendizaje en internet o proveedor en línea de servicios educativos, entre otras muchas otras posibilidades.

2.3.2. Propuestas educativas y conceptos clave para el aprendizaje en internet

El campo educativo está siendo testigo de la aparición de nuevas propuestas, teorías, intervenciones disruptivas, reformas curriculares, movimientos de activismo socioeducativo, repositorios digitales educativos de acceso libre, atención constante de los medios y florecimiento de estudios empíricos y ensayos de todo tipo. Puede afirmarse sin margen de duda que estamos en una edad dorada para la innovación educativa.

Falta perspectiva histórica para poner claridad en ese *totum revolutum* pero vale la pena presentar una lista comentada de algunas de las propuestas más útiles en principio para la observación y cultivo de los aprendizajes en internet. La intención es desplegar un abanico de propuestas conceptuales productivas como marco teórico del aprendizaje en esta tesis.

- Educación expandida

En palabras de Juan Freire (2012: 71-72) el concepto sirve para referirnos a “aquellas prácticas [educativas] que, a pesar de su diversa procedencia y naturaleza, tienen en común la aspiración de desarrollar, extender y difundir nuevas formas de producción, comunicación y adquisición del conocimiento en y desde el ámbito de la educación [institucionalizada]”. No implica la negación del aula, sino el rechazo de que el aula monopolice lo que entendemos como educación. Como argumenta Juan Freire (2012: 71), “las experiencias que nos ofrecen los espacios públicos, las comunidades de interés, el ocio, internet... y las posibilidades casi ilimitadas de comunicación abren un universo de posibilidades educativas que deberían ser reconocidas como tales y consideradas en los diseños curriculares y los programas educativos”.

- Edupunk

Alude a una serie de experiencias de innovación disruptiva que no intentan enriquecer o mejorar los hábitos educativos institucionales sino explorar posibilidades alternativas, bajo supuestos diferentes de lo que es la educación, el profesor y el alumno. Así sintetiza Downes (2010: XII) ese tipo de proyectos:

Está[n] centrado[s] en el estudiante, en la variedad de fuentes, en la inventiva, en la creación par a par más que corporativamente, y suscrito por una postura política progresista [...]. Se trata de un currículum “hiperabierto”, en permanente reformulación, que acepta la incertidumbre del proceso formativo de antemano y que se lanza abiertamente hacia la experimentación.

- *Flipped Classroom* (Aprendizaje Invertido)

Modelo de clase en la que se invierte la relación convencional entre la tarea y la teoría: la teoría se aprende en línea, a través de recursos educativos facilitados por el profesor o el centro y la práctica - las actividades de aprendizaje - se realizan en el aula. Los fundadores del concepto, Sams y Bergmann (2013), proponen que el profesor se involucre en la producción de contenidos educativos en línea. En cualquier caso, el principio motor del proceso de enseñanza-aprendizaje es la flexibilidad para poder adaptar los contenidos de enseñanza a los intereses de los alumnos y la experimentación para que los alumnos aprendan haciendo cosas con esos contenidos.

- Aprendizaje emergente

Defiende el valor de las iniciativas que emergen de los intereses y contribuciones de los sujetos en un clima propicio de participación e interacción y en el que los entornos digitales facilitan la visualización, gestión y

comunicación de esos procesos. Para Williams, Karousou y Mackness (2011) el aprendizaje emergente se opone al aprendizaje prescriptivo que suele dominar los sistemas educativos institucionalizados, basado en la transmisión de los contenidos del programa y la evaluación de su adquisición.

- Entornos Personales de Aprendizaje (EPA)

Según dos de sus investigadores y divulgadores en España, Linda Castañeda y Jordi Adell (2010: 23), los EPA (o PLE, más común, por sus siglas en inglés) son “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. Aunque el concepto es más amplio el uso del término está asociado a los EPA digitales, es decir, a los entornos en la red que los sujetos construyen al leer información, producir contenido y compartir en redes sociales cualquier mensaje.

- Heutagogía

Modelo centrado en el alumno como dueño de su proceso de aprendizaje. Según Hase y Kenyon (2007) el aprendizaje heutagógico está orientado no sólo a la adquisición de ciertos conocimientos y destrezas sino al desarrollo de la capacidad de aprender cualquier otro contenido o habilidad. Para Blaschke (2012) este tipo de enfoque está íntimamente relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y puede ser la clave de la mejora de los sistemas de educación a distancia.

- Pedagogía de la proximidad

De acuerdo a Mejías (2005) la interacción en internet no es más relevante *per se* que las relaciones sociales y de aprendizaje en espacios físicos cercanos. Tampoco son dos entornos que deben desplazarse mutuamente. Al contrario, la

clave en la era digital será la combinación entre entornos virtuales y entornos próximos, aprovechando las ventajas que cada uno de esos entornos ofrece para la educación, así como el desarrollo de la habilidad para pasar de uno a otro.

- Educación invisible

Los creadores del concepto, Cobo y Moravec (2011), defienden su utilidad para integrar diferentes tipos de aprendizaje (formal, informal y no formal). La tecnología juega un papel fundamental pero el objetivo educativo es volverla invisible, como si fuera parte natural del entorno del aprendizaje. En esencia, los autores proponen:

Compartir experiencias y perspectivas innovadoras, orientadas a repensar estrategias para aprender y desaprender continuamente; promover el pensamiento crítico frente al papel de la educación formal, informal y no formal en todos los niveles educativos; y, finalmente, contribuir a la creación de un proceso de aprendizaje sostenible (y permanente), innovando y diseñando nuevas culturas para una sociedad global (p. 30).

2.3.3. Hacia un nuevo modelo pedagógico: características comunes

Los anteriores enfoques del aprendizaje apuestan por direcciones distintas a la hora de innovar las prácticas educativas pero comparten la misma necesidad de cambiar de paradigma, de explorar nuevas opciones más afines a las posibilidades y las formas de aprender que ofrece internet.

Comparten, por tanto, una misma oposición con prácticas pedagógicas que, por usar un término abarcador, podríamos llamar “tradicionales”. Para poder profundizar en el tipo de cambio educativo que suponen esas propuestas se presenta la tabla 10.

Aspecto/dimensión	Educación “tradicional”	Enfoques pedagógicos digitales
Teorías de aprendizaje	conductismo, cognitivismo, constructivismo vygotskyano	Inteligencias múltiples (Gardner, 1983), inteligencia emocional (Goleman, 1996), conectivismo (Siemens, 2004), inteligencia colectiva (Levy), educación dialógica (Wegerif, 2012)
Modelo comunicacional	Uno-muchos (broadcasting)	Muchos-muchos (<i>networking</i>) (Rheingold)
Política	Asimilación al mundo (alumno: destinatario del conocimiento)	Participación transformadora del mundo (alumno= sujeto) (Downes)
Contenido de enseñanza	contenido discreto (información, habilidades, competencias)	Práctica, proceso (Lave y Wenger)
Estructura organizacional	<i>Top-down</i>	<i>Down-top</i>
Concepción de la tecnología	= herramienta	= entorno
Recursos de aprendizaje	Aula-maestro-libros	Recursos educativos abiertos, Entornos Personales de Aprendizaje
Evaluación	Evaluación: unidireccional, orientada a resultados	Evaluación: orientada a procesos, + colectiva
Rol profesor	Transmitir conocimientos, implementar programa, evaluar resultados	Diseñar “arquitectura” de aprendizaje, motivar la participación, asesorar
Valores morales embebidos	Individualismo, competitividad, eficiencia	Creatividad, innovación, participación, colaboración

Metáfora (Ken Robinson)	Producción industrial (estandarización, output)	Producción agrícola (condiciones favorables, ecología)
------------------------------------	--	---

Tabla 10: Características de los enfoques educativos emergentes en la era digital vs. el modelo educativo tradicional

Fuente: Elaboración propia

Como ilustra la tabla 10, estos nuevos modelos pedagógicos defienden procesos colectivos y colaborativos de aprendizaje, procesos más abiertos y orgánicos no determinados principalmente por la evaluación. En ellos, la tecnología juega un papel fundamental en varios aspectos: como entorno de interacción y como repositorio de recursos educativos, es decir, como aula y como biblioteca. Internet es de algún modo la nueva escuela donde puede aprenderse a lo largo de toda la vida. Comprender, acompañar y estimular estos aprendizajes parece ser el nuevo mantra de la innovación educativa.

CAPÍTULO 3:
COMUNIDADES DE PRÁCTICA
VIRTUALES (OCOP)

3.1. COMUNIDADES DE PRÁCTICA: ORIGEN E IMPLICACIONES DEL TÉRMINO

El concepto de Comunidades de Práctica fue propuesto por Lave y Wenger (1991) para explicar el aprendizaje desde una perspectiva completamente social y situada, según la cual los individuos aprenden como miembros de comunidades a través de su participación en las actividades de esos grupos: “los aprendices participan inevitablemente en comunidades de practicantes y ese dominio del conocimiento y las habilidades requiere que los recién llegados avancen hacia la participación en las prácticas socioculturales de una comunidad” (p. 29, traducción propia).

El hecho de que se conciba el aprendizaje como "situado", no significa que simplemente suceda en un cierto lugar y tiempo o que, como proponía el constructivismo, se reduzca a un proceso de internalización que hace el sujeto de un conocimiento construido en interacción social con otros sujetos. Es situado porque el aprendizaje, de hecho, no es sino una faceta más de lo que sucede en una comunidad. Otras dimensiones de esa misma práctica social serían, por ejemplo, la evolución de la identidad o la distribución del poder.

Una década más tarde, Wenger, McDermon y Snyder (2002) definen una Comunidad de Práctica (CP) como “un grupo de personas que comparten una

preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada”.

Una de las implicaciones más controversiales de esta visión del aprendizaje es que, a diferencia de lo que se sostiene desde las instituciones educativas, para aprender no se necesita forzosamente un sistema de enseñanza explícita. En varias comunidades estudiadas por Lave y Wenger inicialmente (como la formación en Estados Unidos de oficiales estadounidenses de la armada naval o los sistemas de capacitación de los carniceros de grandes supermercados) los programas de enseñanza y las lecciones de los miembros expertos sí servían de recurso fundamental para el entrenamiento de los nuevos miembros. Pero en otras comunidades (como en los programas de desintoxicación de Alcohólicos Anónimos, la formación de nuevos sastres en Liberia o el desarrollo de las parteras en Yucatán) el aprendizaje depende directamente de la inmersión de esos individuos en las actividades propias del oficio. En palabras de los autores (Lave y Wenger, 1991: 97):

Esto nos lleva a distinguir entre un currículum de aprendizaje y un currículum de enseñanza. Un currículum de aprendizaje consiste en oportunidades situadas [...] para la mejora en el desarrollo de una nueva práctica [...] mientras que un currículum de enseñanza está construido [expresamente] para la instrucción de los recién llegados. (Traducción propia).

En consecuencia, el proceso formativo no es lineal ni unidireccional (de los que saben a los que no saben) sino interactivo y dinámico. La práctica social establecida condiciona la forma en que el aprendiz participa en la comunidad así como su acceso a los recursos que esa comunidad considera valiosos, pero al mismo tiempo su participación en ella tiene la capacidad de transformar esas

prácticas comunitarias. Es lo que los autores llaman “procesos de reproducción, transformación y cambio” (Lave y Wenger, 1991: 132).

3.2. LAS COMUNIDADES VIRTUALES DE HOWARD RHEINGOLD

La propuesta de Lave y Wenger tiene profundas resonancias en los nuevos entornos digitales. El término de “comunidades de práctica”, concebido originalmente para describir procesos situados localmente fue retomado dos años más tarde por Howard Rheingold, quien lo trasladó a los nuevos entornos deslocalizados de la red.

A partir de su experiencia en WELL, una de las primeras comunidades en la red conformada por simpatizantes de los movimientos contraculturales californianos de los setenta, Rheingold será uno de los primeros teorizadores de un fenómeno emergente, el de las Comunidades Virtuales (1993). Su ensayo, enriquecido con sus propias investigaciones de campo, describe la irrupción de una nueva forma de relación y comunicación humana que caracteriza estas nuevas comunidades digitales y que se opone al paradigma “uno-a-muchos” o “transmisional” (*broadcasting paradigm*) que ha dominado la sociedad previa a internet, de naturaleza centralizada, vertical y unidireccional.

Las nuevas formas de Comunicación Mediada por Computadora (CMC o Computer-mediated Communication) ofrecen un modelo radicalmente diferente donde la comunicación y el conocimiento se desarrollan según un modelo

“muchos a muchos” (*networking paradigm*) que propicia interacciones más horizontales e imprevisibles.

Para Rheingold, a diferencia de lo que suele pensarse, los miembros de esas comunidades en línea experimentan sentimientos intensos de filiación y pertenencia y encuentran en ellas un refugio de identidad compartida. Las características que distinguirían esas comunidades de las comunidades locales no virtuales serían:

- a) diversidad: contra las ataduras de género, clase o edad que predominan en contextos culturales físicos, los entornos digitales ofrecerían un escenario idóneo para el desarrollo de relaciones menos condicionadas por esas convenciones. Rheingold ofrece como ejemplo el caso de COARA, que surgió en Japón como plataforma local de información ciudadana y terminó convirtiéndose en un espacio confesional liberado de ciertas normas sociales niponas.
- b) reciprocidad: en contra del egoísmo individual acentuado en las sociedades modernas desde la revolución industrial, esas comunidades promueven una ética solidaria, de mutuo apoyo. Así entiende Rheingold que sucedió con Hughes y los Odasz, en Montana, quienes crearon en internet una red educativa que empoderaba y conectaba a comunidades rurales tradicionalmente aisladas de esa región con proyectos colaborativos.
- c) descentralización: los participantes tienden en ellas a desarrollar sus propios intereses más allá de los propósitos con los que la comunidad fue creada por sus administradores originalmente. El autor describe, por ejemplo, las *Messengeries* en la que el servicio gratuito de chat ofrecido

por el gobierno francés a sus ciudadanos fue aprovechado por muchos franceses para desarrollar relaciones virtuales de contenido sexual.

Desde que Rheingold describiera esas primeras comunidades en línea, su desarrollo dos décadas más tarde ha desbordado la más optimista de sus predicciones. Como afirman Kirshner y Lai (2007: 138):

Con la creciente globalización y el rápido crecimiento, desarrollo y accesibilidad a internet las Comunidades de Práctica (CoP) se consideran cada vez más algo virtual. Ejemplos de tales CoPs pueden encontrarse en la red en relación con cualquier interés humano, desde eutanasia a paternidad y parto, desde desórdenes alimenticios a pasiones culinarias particulares y desde antiguas culturas a OVNI's. (Trad. Propia).

En la misma línea, concluyen Barnett y otros (2012: 3): “El crecimiento generalizado de internet a finales de los noventa condujo a un interés considerable en combinar las herramientas en línea con la teoría de las comunidades de práctica para crear las ‘comunidades virtuales de práctica’” (trad. propia)

3.3. COMUNIDADES DE PRÁCTICA VIRTUALES (OCOP): SIGNIFICADO Y CARACTERIZACIÓN

Rheingold (1993) definió las comunidades virtuales como “una congregación que emerge de internet cuando un suficiente número de personas mantienen discusiones públicas el suficiente tiempo y con suficiente emoción humana como para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio” (en línea, trad. propia). Desde entonces han sido muchas las maneras de concebirlas y definirlas (tabla 11).

Término empleado	Definición	Autor
Comunidades virtuales	“Una congregación que emerge de internet cuando un suficiente número de personas mantienen discusiones públicas el suficiente tiempo y con suficiente emoción humana como para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio”	Rheingold (1993)
Comunidades Virtuales de Práctica (VCoP)	“Grupo de personas que en internet interactúan entre sí, aprenden del trabajo de cada uno de los otros y proveen recursos de conocimiento para el grupo relacionados con ciertas áreas consensuadas de interés compartido”	Hunter (2001)

Comunidad de Práctica en línea (OCOP)	“Mediante un crecimiento orgánico una Comunidad de Práctica educativa en línea puede lograr la escala, diversidad y los canales de comunicación informal necesarios para desplegar innovación y convertirse en una fuente de pericia en expansión”	Schlager, Fusco y Schank (2002)
Comunidades de Práctica en Línea (OCOP)	“Lugares donde ocurre un proceso de aprendizaje social entre personas con un interés común en un tema o problema y que colaboran largos periodos de tiempo para compartir e intercambiar ideas, encontrar soluciones y construir conocimiento”	Kirschner y Lai (2007)
Red Profesional en línea (Professional Online Network)	“Redes socio-técnicas que son heterogéneas en la naturaleza de los actores y los medios digitales a través de los cuales se desarrolla la interacción”	Suthers, Fusco, Schank, Chu y Schlager (2013)
Comunidades Virtuales de Práctica (VCoP)	“Sin embargo, una mirada más atenta de la literatura muestra que las VCoP a menudo tienen ‘personalidades’ únicas”	Dubé, Bourhis y Jacob (2006)
Comunidad de Práctica Mediada por Internet (IMCoP, por sus siglas en inglés)	“Una Comunidad de Práctica Mediada por Internet (IMCoP, por sus siglas en inglés) requiere (a) fomentar desarrollo y apoyo profesional; b) un grupo de personas definido pero no discreto; c) miembros relacionados de manera no organizacional; d) distribuidos de manera que pudieran encontrarse no cara a cara como grupo; y (e) cuyas necesidades sirvieran a nadie más que a ellos mismos”	Stuckey (2004)

Tabla 11: Definiciones de comunidades virtuales en línea

Fuente: Elaboración y traducción propia

Las anteriores definiciones coinciden, como mínimo, en dos elementos. Se refieren, por una parte, a la naturaleza digital de la construcción de esas comunidades (“mediadas por internet”, “virtuales”, “online”) y, por otra, a su

condición social de “red” o “comunidad”. Las diferencias semánticas de cada término revelan diferentes dimensiones significativas a la hora de comprender esas comunidades.

La diferencia, por ejemplo, entre “virtual” y “en línea” es interesante pues el término “virtual” parece sugerir una experiencia de segundo grado, menos auténtica que un evento “real/presencial”. Sin embargo, la mayoría de investigaciones apuntan a que ambas experiencias pueden ser, desde la perspectiva del sujeto, igual de reales o significativas y que incluso el sujeto fluye entre ambas con naturalidad como si fueran un *continuum* de su experiencia vital.

Hablar de “comunidad en línea”, por ejemplo, supone destacar la condición tecnológica, internet, como la naturaleza constitutiva o diferencial de la experiencia. Desde esta perspectiva, la vivencia “en línea” (*online*) permite oponerla a la experiencia fuera de internet (*offline*) y proyecta implícitamente una condición ontológica positiva, autónoma, pues alude al hecho de estar en línea, de estar conectado. Por el contrario, estar fuera de línea parecería una experiencia potencialmente menos significativa, un estado de carencia o de no conexión a una serie de potencialidades.

Por otro lado, llamarlas “Comunidades de Práctica” y no simplemente “comunidades” o “redes” supone acercar su sentido a la densidad implicada en el concepto que Wenger, Lave y otros pusieron en boga. Significa, por ejemplo, que no se trata sólo de un grupo de personas que interactúan entre sí sino que existen vínculos de identidad, una historia compartida y, de alguna forma, un proyecto común (*joint venture*, en términos de Wenger). Entenderlas, en cambio, como “redes profesionales” apunta a cierto tipo de comunidades virtuales, extensiones de una empresa o ligadas a un sector profesional y, por lo tanto,

implica acercarse a ellas desde una mirada más utilitaria pensándolas como medios de formación o desarrollo profesional.

Cada uno de esos términos puede servir para describir con mejor propiedad el tipo de comunidad o de enfoque de investigación que corresponda. En el caso de esta investigación el término que proponemos es el de “Comunidad de Práctica en línea” (OCoP, en inglés):

- El término “en línea”, subraya una experiencia mediada por internet pero no por ello menos rica, cotidiana o real que cualquier otra experiencia offline. Como ya decían Wellman y Haythornthwaite hace más de una década, “nos estamos alejando de un mundo de genios de internet y nos adentramos en otro de gente común que usa internet habitualmente como parte integral de sus vidas” (2003: 6)
- “Comunidad de práctica” sugiere que en internet pueden darse procesos de aprendizaje y de construcción identitaria equiparables a los que suceden en comunidades situadas y locales. La tecnología digital, por tanto, no sólo sirve de *software*, de mediación imparcial, sino que constituye el *groupware* o entorno social de la experiencia comunitaria, como el propio Wenger ya ha señalado (2001, reseñada en Juárez-Pacheco, 2004).

¿Por qué optamos por usar el acrónimo en inglés? Dos son las razones. Una es de carácter práctico y es que a diferencia de lo que sucede en español, donde “CdPeL” (Comunidades de Práctica en Línea) no es un concepto reconocible en el campo académico, OCoP (*Online Communities of Practice*) ofrece la ventaja de su aceptación como constructo clave en un ámbito internacional. La segunda es lo difuso que resulta “en línea” respecto a su equivalente en inglés “online”, asociado directamente a la cultura digital.

En cualquier caso, la elección del término es operativa y a lo largo de este estudio aparecerán varios de los términos referidos en las líneas anteriores como “cibercomunidad”, “comunidad virtual” o simplemente “comunidad” por razones de estilo o de adecuación al contexto de uso, pero siempre dentro de la intención conceptual descrita en este apartado.

3.3.1. Diferencias entre una OCoP y una CoP

Una OCoP no es simplemente la trasposición de una CoP (*Community of Practice*) a un entorno digital. Para empezar, a diferencia de lo que sucede con las comunidades de práctica situadas y locales, una comunidad en línea necesita para existir un diseño tecnológico *ex profeso*. Una de las implicaciones de ello es que detrás de una OCoP suele haber un proyecto liderado por un individuo o institución y una inversión en infraestructura tecnológica y, por lo tanto, por defecto nace con una estructura vertical y jerárquica (*top-down designs* o “diseños arriba-abajo”) en contraste con las comunidades locales, que suelen emerger de grupos existentes (*down-top process* o “procesos abajo-arriba”).

A continuación se enlistan otras particularidades que, según la revisión de Lai y cols. (2006), diferencian en términos generales las OCoP de las CoP:

- a) membresía: las OCoP normalmente son de carácter más abierto que las comunidades locales y en la mayor parte de los casos basta con una suscripción en línea o la apertura de una cuenta gratuita para formar parte de ellas.

- b) liderazgo: los líderes y administradores de las OCoP suelen ser reclutados o incluso contratados profesionalmente para realizar su labor mientras que en las comunidades locales es usual que esos líderes emerjan de la propia comunidad.
- c) forma de comunicación: aunque las posibilidades de comunicación pueden ser muy diversas lo que define una OCoP es la interacción digital a diferencia de la comunicación cara a cara típica de las comunidades localmente situadas.
- d) tiempo de desarrollo: suele requerirse más tiempo para desarrollar una comunidad en línea que una comunidad local que, a fin de cuentas, cuenta a su favor con entornos más inmediatos de interacción y con necesidades más urgentes de resolución de problemas.
- e) infraestructura tecnológica: la existencia de una OCoP depende de un soporte digital y de conectividad adecuada por parte de los usuarios, lo cual puede suponer también un sesgo socioeconómico pues no todos los individuos y regiones cuentan con esos medios en la actualidad.

La lista de características anteriores puede suscitar equivocadamente la impresión de que las comunidades virtuales están en desventaja potencial respecto a las situadas localmente al requerir más tiempo e inversión tecnológica, ser menos espontáneas y ser comunicaciones mediadas por un código abstracto (con la pérdida inevitable de lo que agrega la comunicación no verbal a nuestras interacciones humanas).

No obstante, en primer lugar, no se trata de entornos mutuamente excluyentes y, de hecho, cada vez es más frecuente que se combinen. Wenger y cols. (2002: 125), por ejemplo, reconocen la proliferación de

“subcomunidades” y “células” locales dentro de los propios entornos digitales. También es un fenómeno cada vez más frecuente la “desvirtualización” de relaciones inicialmente establecidas por medio de internet y que a la postre llevan a las personas a conocerse cara a cara. Sucede también a la inversa y muchas comunidades locales desarrollan parte de su interacción en entornos virtuales creados por ellos con ese propósito. En definitiva, y como documenta el estudio de la Fundación Telefónica (2012) en relación con el aprendizaje una de las tendencias emergentes es la “hibridación” entre lo virtual y lo presencial.

En segundo lugar, como señalan Lesser y Stork (2001), la tecnología digital no sólo facilita la proliferación de comunidades de práctica sino que agrega ciertas condiciones que ayudan al desarrollo pleno de sus potencialidades como comunidad de práctica, entre ellas:

a) la visibilidad del experto, pues su interacción con otros miembros puede quedar registrada y disponible para otros participantes sin importar cuándo acceden a la comunidad;

b) el mantenimiento de la memoria, con herramientas que permiten almacenar los recursos compartidos, clasificarlos y recuperarlos con buscadores internos o etiquetas digitales; y

c) la propia visibilidad de la comunidad, disponible en internet desde cualquier rincón del mundo con conectividad y a cualquier hora, así como también la visibilidad de la actividad registrada en ella, desde el perfil de sus miembros hasta las discusiones o intercambios de recursos que se han llevado a cabo.

3.3.2. Diferencias entre una OCoP y otros grupos en línea

Una de la ventajas de usar el término OCoP es distinguir el tipo de comunidades online que interesan en esta tesis de otros grupos virtuales en los que se da el “intercambio de palabras e ideas a través de la mediación de tableros de anuncios y redes en la computadora” (Preece, 2001).

De acuerdo a Jones (1997) para que un “ciberlugar” pueda ser considerado una comunidad virtual debe cumplir con las siguientes condiciones: a) una variedad de participantes; b) un nivel de interactividad mínimo entre los participantes; c) un número mínimo de miembros afiliados sostenido en el tiempo; y d) un entorno común virtual donde se desarrolle una parte significativa de las interacciones comunicativas en grupo.

El rasgo, por tanto, más definitorio de este tipo de comunidades es el nivel de colaboración y compromiso entre sus miembros (Lai y cols., 2006: 17). El sentido de la interacción en una OCoP apunta no sólo a un interés común sino a una práctica compartida (ligada a una serie de valores, actitudes y conocimientos grupales) y es por medio de ese campo de actividad común que estas comunidades, a diferencia de otros grupos en internet (como el de una asociación de alumnos o un grupo de aficionados a un club de fútbol), funcionan como comunidades de aprendizaje.

En una comunidad de práctica, según la clásica reflexión de Scardamalia y Bereiter (1994), los miembros aprenden nuevas habilidades y trabajan para descubrir y diseminar el conocimiento adquirido. En pocas palabras, las OCoP tienen como propósito crear conocimiento y mejorar sus capacidades en una práctica concreta (Lai y cols., 2006: 12).

No obstante, es necesario precisar lo anterior. Este mismo propósito guía, por ejemplo, a grupos o equipos orientados a la realización de un proyecto. La interacción de estos equipos captada en un momento determinado podría equiparse a la de una comunidad de práctica en línea. Sin embargo, a largo plazo estos equipos no construyen una historia y un futuro conjunto ni comparten necesariamente una identidad ligada a su práctica. Son comunidades operativas, fugaces, creadas para cumplir objetivos específicos y están pensadas para disolverse tan pronto como han cumplido su misión. Son un medio y no un fin en sí mismas y su evolución no es tan orgánica e imprevisible como la de una comunidad de práctica.

También resulta interesante distinguir una OCoP de las comunidades de aprendizaje ligadas a una experiencia educativa institucional. En ese caso los grupos siguen un calendario de actividades establecido de antemano por la autoridad educativa y su interacción está orientada a la resolución de las tareas del curso o el cumplimiento de los objetivos del programa. Existe colaboración, aprendizaje y un propósito compartido pero su práctica se desarrolla bajo un modelo instruccional, creado externamente, mientras que en una OCoP crear y compartir conocimiento son procesos informales (Lai y cols. 2006: 18).

Por otro lado, existe una gran diversidad de interacciones colectivas en internet que no alcanzan el sentido de colaboración, pertenencia y aprendizaje de las OCoP (Lai y cols., 2006: 18 y 19), como:

- a) los portales: el vínculo y colaboración es mínima (de hecho, en muchos casos es inexistente). El portal suele ofrecer información y recursos útiles para una serie de usuarios interesados en ese campo, pero no genera un sentido de comunidad ni pertenencia.

- b) las comunidades de información o redes: sí se da en ellas un red de relaciones y comunicación entre los miembros pero, de hecho, son los vínculos entre los participantes el objetivo mismo de la red y no una práctica o una identidad colectiva compartida.
- c) los grupos de interés: el vínculo entre los miembros y el interés común que les une es más fuerte que en los anteriores casos y están, por así decirlo, un paso antes de la comunidad de práctica. Lo que les diferencia de ésta es la falta de un propósito claro por mejorar sus habilidades en relación con la actividad por la que sienten interés. Les falta, por tanto, operar como una comunidad de aprendizaje. La siguiente cita de McDermott (2001) enfatiza este hecho: “las comunidades de práctica no son solamente celebraciones de intereses comunes. Se enfocan en aspectos prácticos de las actividades, problemas cotidianos, nuevas herramientas, desarrollos en ese campo, cosas que funcionan y que no”.

Las anteriores delimitaciones no deben ser entendidas como categorías cerradas, ontológicas, a modo de fronteras inamovibles entre un tipo de comunidad en línea y otro. Por el contrario, se trata de categorías que describen fenómenos ideales pero la observación de la diversidad de interacciones grupales en internet y su evolución en el tiempo hacen que un grupo descrito bajo cierta categoría pueda comportarse eventualmente de manera diferente o evolucionar hacia un tipo de comunidad distinta.

Por ejemplo, en principio, un grupo de adolescentes con trastornos de alimentación pueden interactuar como un grupo de interés en torno a un blog de “Ana” (anorexia) o “Mía” (bulimia). Si simplemente comparten algunas emociones, información clínica o percepciones de su condición podemos entender su interacción dentro de las fronteras de un grupo de interés. Pero si en uno de esos grupos las participantes empiezan a reforzar sus lazos

personales, proponerse dietas específicas, construir un repositorio de recursos relacionados con esos temas e, incluso, desarrollar grupos de apoyo o cualquier otro proyecto común sería tal vez más apropiado considerar ese caso como una OCoP. O, aún con mayor tino, como un caso fronterizo. Así que las anteriores categorías resultan más funcionales si se entienden como un *continuum* descriptivo (más que clasificatorio) de una serie de posibilidades de interacción y colaboración grupal en internet.

3.4. TIPOS DE OCoP

Como afirman Dubé, Bourhis y Jacob (2006: 71) la literatura alrededor de las OCoP tiende a tratar el fenómeno como un solo constructo unidimensional a modo de “talla única” válida para una gran variedad de comunidades virtuales. Sin embargo, una mirada más atenta descubre los rasgos singulares y las identidades diferenciadas de cada OCoP, sus “personalidades únicas”.

De hecho, buen ejemplo de esa estandarización teórica es el florecimiento de recetas para propiciar el éxito de estas comunidades, como las que ofrecen los estudios y ensayos que se citan a continuación: las nueve estrategias de diseño de Kim (2000), las veinte lecciones fundamentales para establecer comunidades online de Williams y Cothrel (2000), las cuatro dimensiones para una comunidad vibrante de Hung y Chen (2001), los diez factores de éxito en la construcción de comunidades de práctica de McDermott (2001) y los siete principios de diseño que recomienda Wenger y otros (2002). Todos esos modelos de éxito parten de la premisa de poderse aplicar a cualquier OCoP, suponiendo que bajo la heterogeneidad de estas comunidades subyacen unas características y propósitos equiparables.

Sin embargo, el estudio comparativo que ofrecen Dubé, Bourhis y Jacob (2006) muestra la gran variedad que existe de OCoP. Se basan, para ello, en un corpus de 21 comunidades de práctica en línea y establecen unos criterios que

permiten construir una tipología detallada de este tipo de comunidades (tabla 12).


Dominio	Característica	Polaridad	
Demografía	Orientación	Operacional	Estratégica
	Expectativa de vida	Temporal	Permanente
	Edad	Antigua	Joven
	Nivel de madurez	En transformación	Por desarrollar
Contexto organizacional	Proceso de creación	Espontáneo	Intencional
	Cruce de fronteras	Bajo	Alto
	Entorno	Facilitador	Obstructivo
	Flexibilidad organizacional	Alta	Baja
	Formalismo institucional	Sin identificar	Institucionalizado
	Liderazgo	Asignado claramente	Negociado continuamente
	Tamaño	Pequeño	Grande
Membresía	Dispersión geográfica	Baja	Alta
	Selección de miembros	Cerrada	Abierta
	Inscripción de miembros	Voluntaria	Obligatoria
	Experiencia previa de comunidad	Extensiva	Ninguna
	Estabilidad en la membresía	Estable	Fluida
	Alfabetización digital de los miembros	Alta	Baja
	Diversidad cultural	Homogénea	Heterogénea
	Relevancia del tema para los miembros	Alta	Baja
Entorno tecnológico	Dependencia de la tecnología	Baja	Alta
	Disponibilidad de la tecnología	Gran variedad	Baja variedad
 Nivel creciente de complejidad			

Tabla 12: Tipología de OCoP

Fuente: Dubé y cols. (2006: 73-74) (Traducción propia)

La complejidad descrita en la tabla 12 responde a criterios de muy diferente tipo y da buena cuenta de la diversidad de configuraciones que puede asumir una OCoP. Otro aspecto interesante de esta clasificación es que no ofrece categorías estándares, discretas, sino un rango entre polaridades extremas. No obstante, haciendo una abstracción puede concluirse que a medida que aumenta el nivel de complejidad de la comunidad nos acercamos a casos de comunidades de prácticas más típicamente en línea, masivas, de gran heterogeneidad cultural, inestables y altamente dinámicas, donde el liderazgo y la evolución de la comunidad son constantemente negociadas.

Por otro lado, más allá de la robusta clasificación de Dubé, es posible distinguir tipos de OCoP según criterios sociológicos, como el campo profesional al que la comunidad se dedica. Es un criterio más simple y externo pero sirve, por ejemplo, para reconocer la importancia creciente que tienen estas comunidades como entornos ligados a ciertos sectores profesionales. En concreto, a juzgar por la literatura consultada, destacan tres grandes áreas donde el desarrollo de las OCoP ha sido especialmente importante.

a) El área de los negocios:

Muchos de los primeros estudios sobre las OCoP se enfocaron en comunidades ligadas a ciertas corporaciones. Es el caso del *Proyecto Eureka*, una comunidad de ingenieros de Rank Xerox (Orr, 1990), los *Chrysler Tech Clubs* (Wenger, 1998) o la comunidad de agentes de seguros de la compañía canadiense *Clarica* (Saint-Onge y Wallace, 2002). En todos esos casos la OCoP surge de manera más o menos dirigida por la empresa para motivar la cohesión de sus empleados (en muchos casos originarios de regiones culturales, culturas laborales y nivel de pericia muy heterogéneos) y brindarles un entorno de capacitación informal adicional.

En la revisión de un conjunto de 43 estudios Lai y cols. (2006) llegan a la conclusión de que las OCoP suponen un menor costo de inversión en programas de capacitación profesional y, a cambio, propician un incremento de la innovación en la empresa al fomentar la colaboración y el intercambio de conocimiento entre sus trabajadores.

b) El área de la salud:

La necesidad de los sistemas nacionales de salud de capacitar a un personal muy amplio de especialistas y asistentes de la manera más rápida y menos costosa posible ha motivado la exploración de los beneficios de las OCoP a nivel mundial.

La revisión de estudios realizada por Barnett y cols. (2012) incluye 22 casos documentados en Italia, Canadá, Australia, Reino Unido, Suecia y Estados Unidos. En el contexto concreto de Australia los estudios reportan el beneficio de estas iniciativas de formación online en doctores que desarrollan su programa de medicina general en contextos rurales, donde padecen tradicionalmente un alto grado de aislamiento profesional y social, con el perjuicio que ello supone para el desarrollo de sus capacidades y su motivación profesional.

Esa revisión, asimismo, permite llegar a otra conclusión interesante. El verdadero auge de las OCoP en el área de la salud se ha producido fundamentalmente en el sector de las enfermeras, lo cual sirve de argumento para quienes sostienen que estas comunidades promueven en última instancia el desarrollo de capacidades técnicas, aplicadas, no sólo intercambios de información o intangibles intelectuales.

c) El área de la educación:

Es importante advertir que el aprendizaje es una faceta inherente a toda comunidad de práctica. Por ello puede usarse “comunidad de aprendizaje” para situar en primer plano los procesos y actividades educacionales de cualquier comunidad de práctica. No obstante, en este apartado interesa distinguir dos escenarios diferentes: por una parte, los casos en los que las comunidades de colaboración y aprendizaje online se han integrado a un proceso de enseñanza-aprendizaje institucional e instruccionalizado a través de una serie de actividades en línea; por otro, las comunidades de práctica en línea propiamente dichas cuyo objetivo prioritario es desarrollar algún tipo de aprendizaje o servir para la mejora educativa de un sector específico.

En el primer caso, algunos autores (Santos, 2012: 52) prefieren hablar de Entornos Virtuales de Aprendizaje (VLE, por sus siglas en inglés): “experiencias interactivas en las que se fomentan discusiones en línea de estudiantes a través de un foro o bien en las que los estudiantes crean de manera colaborativa un artículo académico en una plataforma electrónica como *Googledocs* podrían ser entornos de aprendizaje pero no necesariamente comunidades de aprendizaje” (traducción propia). Esos entornos de interacción, por tanto, son medios al servicio de un curso preexistente, que puede ser presencial o virtual.

Existen estudios que demuestran su impacto positivo en el aprendizaje. Uno de los más llamativos es un estudio longitudinal de casi una década en un posgrado de tecnología educativa de la Universidad de Illinois (cit. en Lai y cols, 2006). Respecto a otros programas de posgrado de esa institución que no contaban con el apoyo adicional de esos entornos virtuales de aprendizaje comunitario la diferencia de las tasas de egreso fueron significativas: en el posgrado en un entorno virtual de aprendizaje (VLE, en inglés) egresó el 85%

de los alumnos frente al 30% en otros Másteres online y el 60% en posgrados presenciales.

No obstante, Elaway, Dewhurst y McLeod (2004) insisten en que resulta equivocado suponer que esos entornos van a generar por sí mismos interacciones productivas o sentimiento de pertenencia social a una comunidad educativa concreta (un curso, por ejemplo) pues carecen de propiedades intrínsecas independientemente del contexto educativo en el que están integrados. Lo que sí puede afirmarse es que el rendimiento de sus beneficios educativos (la generación colaborativa de conocimiento, el intercambio de información, la generación de relaciones de aprendizaje entre pares, etc.) aumenta si el curso en cuestión funciona como una comunidad de práctica con intereses comunes claros y fuertes lazos entre los miembros.

Por otra parte, en un segundo escenario, es importante reconocer las comunidades de práctica en el campo educativo. No se trata en este caso de la adquisición de determinados conocimientos o habilidades según cierto programa sino de la formación profesional o académica de personas relacionadas con la educación, ya sean docentes, investigadores, administrativos o alumnos que comparten un mismo interés formativo. No son, por tanto, comunidades de práctica institucionales aunque sus miembros suelen trabajar para o pertenecen a instituciones educativas.

El lugar que congrega la actividad, en este caso, es el propio entorno digital, lo que permite que sus participantes puedan acceder a él desde cualquier parte del mundo. No obstante pueden existir lazos previos entre sus miembros, derivados de sus actividades en un entorno presencial, o bien estos lazos offline pueden darse después de haberse producido en línea (desvirtualizaciones).

Excepto que sus miembros se propongan algún tipo de ejercicio de toma de conciencia o examen de sus logros lo habitual es que estas comunidades carezcan de sistemas evaluativos. Su grado de éxito o fracaso depende de su capacidad para cumplir los propósitos que se fijan sus propios miembros (que en cada comunidad pueden ser muy diferentes) así como del grado de involucramiento y contribución de sus participantes.

Éste es el tipo de comunidad virtual que constituye el objeto del presente estudio. Dentro de ellas interesa el caso particular de aquellas orientadas a la formación docente.

3.4.1. OCoP para la formación docente: beneficios potenciales

Hay un reconocimiento creciente de la importancia de las OCoP como modelo de formación profesional de profesores (Kirschner y Lai, 2007). Sin embargo, como sostiene Barnett y cols. (2012) a pesar de la riqueza de estudios que abordan cuestiones teóricas y conceptuales son pocas las investigaciones empíricas que aportan evidencia sistemática de los beneficios que suponen estas comunidades para la formación docente. Específicamente, como apunta Wideman (2010), es aún escaso el conocimiento sobre la influencia que la participación de los profesores en una OCoP puede tener en sus capacidades y prácticas profesionales así como el impacto de tales cambios en el aprendizaje de sus alumnos. La tabla 13 presenta algunos de los estudios consultados sobre la formación docente en OCoP:

Autores	Contexto de estudio	Procedimientos/ Metodología	Resultados
Thang and cols. (2011)	20 profesores de Malasia de 5 “Escuelas Inteligentes” para el desarrollo de innovación educativa	Análisis de foros de discusión, entrevistas a profundidad y análisis de contenido de blogs	Bajo nivel de participación asociado a: - bajos niveles de confianza - corto plazo de tiempo - ansiedad generada por rendimiento esperado - no reconocimiento de la relevancia de la interacción en línea
Tsai (2012)	66 maestros de ciencia de escuela primaria (en formación y profesionales) vinculados por la Universidad de Missouri (Estados Unidos)	Análisis de regresión múltiple (Path analysis) entre constructos claves relacionados con competencias digitales y capacidades de colaboración social.	El factor que más incidió en el resto fue la satisfacción experimentada en la participación en la comunidad virtual. Otro factor clave fue la aceptación tecnológica.
Tseng y Kuo (2014)	321 miembros de la mayor comunidad online de profesores (de diferentes niveles) de Taiwan.	Análisis de contenido de auto-reportes sobre el intercambio de conocimiento	Las actitudes pro-sociales contribuyeron a la generación de conocimiento compartido y viceversa
Bell-Robertson (2014)	11 maestros noveles de música instrumental de educación media-superior de Wisconsin (Estados Unidos)	Análisis de conversaciones online y entrevistas a profundidad	La interacción entre los participantes se orientó a los aspectos afectivos y el apoyo emocional mutuo más que en contenidos directamente relacionados con su currículum docente
Schlager, Fusco y Schank (2002)	Más de 8000 miembros de TappedIn, una comunidad online de profesionales de la educación (maestros de educación pre-universitaria, fundamentalmente, aunque también hay bibliotecarios, investigadores y	Investigación longitudinal (3 años) llevada a cabo por un equipo de 12 investigadores. Técnicas de análisis: entrevistas a profundidad, análisis de foros, chats y focus group presenciales.	La comunidad reveló ser un buen modelo sostenible para la formación docente en línea. Puede jugar un papel clave en los proyectos de reforma educativa.

	administradores) en su mayoría estadounidenses.		
--	---	--	--

Tabla 13: Líneas esquemáticas de investigaciones empíricas sobre formación docente en OCoP

Fuentes: Elaboración propia

En líneas generales, los anteriores estudios siguen una orientación cualitativa (excepto Tsai, 2012) y ofrecen estudios a profundidad de comunidades virtuales de docentes situadas geográfica e institucionalmente (excepto el estudio sobre TappedIn de Schlager, Fusco y Schank). Más allá de la variedad de propósitos de investigación y de resultados puede llegarse a la conclusión de que estas OCoP suponen una experiencia de formación diferente al modelo de capacitación docente formal impulsado por instituciones educativas o programas gubernamentales en el que, de acuerdo con Scott y Scott (2010), se ha concebido la capacitación como un proceso de transmisión de conocimiento, experiencias formativas a corto plazo y aprendizajes descontextualizados no siempre conectados con la práctica profesional.

En cambio, Wideman (2010) resume las experiencias formativas de los maestros en las OCoP de la siguiente manera: el profesor experimenta un proceso de reflexión activa sobre su propia práctica profesional, desarrolla sus capacidades en colaboración con otros colegas, se involucra en procesos formativos variados y situados movido por sus propios intereses y asume progresivamente una responsabilidad en el desarrollo de las capacidades de otros.

3.5. CICLO DE VIDA DE UNA OCoP

La revisión de la literatura que realiza Lai y cols (2006) específicamente sobre aquellos estudios que examinan las diferentes fases por las que pasa una OCoP ofrece una gran diversidad de modelos para explicar las etapas que sigue la evolución de estas comunidades, con fronteras flexibles entre cada una de esas fases. No obstante puede reconocerse un denominador común similar a la descripción clásica de la evolución de cualquier entidad orgánica: hay una etapa de formación, otra de maduración y una última de transformación o disolución. Desde estas perspectivas teóricas se ofrece una evolución lineal de las comunidades, sin que se atienda la posibilidad de que existan saltos hacia atrás o hacia adelante en las fases. Con esta rotundidad lo expresan Lai y cols. (2006: 29): “Todas las OCoP atraviesan cada una de estas fases, [y lo hacen] en orden” (p. 29) (traducción propia).

a) Formación:

Incluye el período que va desde la concepción de la comunidad a su lanzamiento inicial. El principal reto de esta etapa es generar el suficiente entusiasmo, la conciencia de los intereses y propósitos comunes y el sentimiento de pertenencia (Wenger y cols., 2002) y confianza como para que la comunidad pueda superar el ímpetu fugaz inicial y consolidarse en el tiempo.

Aunque Wenger (1998) aplica inicialmente sus reflexiones a las CoP lo cierto es que en estudios posteriores identifica el mismo comportamiento en las

comunidades virtuales. Para este autor en las comunidades de práctica exitosas emerge en una etapa muy temprana una serie de complicidades lingüísticas (argot), de sobreentendidos y de identidades reconocibles y mutuamente definidas. Por así decirlo, se genera un repositorio de bromas, historias compartidas, problemas cruciales, temas de conversación, recursos, normas, posicionamientos ideológicos, etc., que a la postre convierten un conjunto de interacciones en una comunidad en la que los miembros pueden reconocerse, en la que pueden involucrarse y contribuir con su participación y de la que pueden sentirse parte.

b) Maduración:

Cothrel y Williams (1999) estudiaron 15 comunidades en línea de negocios y llegaron a la conclusión de que el esfuerzo por impulsarlas inicialmente fue inferior al requerido en el proceso de consolidarlas y hacerlas crecer.

Para Lai y cols. (2006) el principal reto de esta etapa es, en términos tomados del mundo de los negocios, “crear valor” en la comunidad, valor para la organización que la sustenta y para sus participantes. En ese proceso algunos participantes asumen un rol de liderazgo, a veces bajo la encomienda que reciben de la organización que alberga la comunidad y otras por iniciativa propia. Ese liderazgo consiste en impulsar u organizar actividades, proyectos o entornos de interacción que respondan a las necesidades y comportamiento de los participantes. También resultan clave las estrategias para incorporar nuevos miembros e involucrarlos y orientarlos en su proceso de participación en la comunidad.

En esta etapa se da una dinámica paradójica. Por un lado se rutinizan ciertas prácticas de interacción, se consagran ciertos discursos y se estabilizan

los lazos entre los miembros. Por otra, se abren procesos de redefinición constante de sus propósitos e intereses y se generan autoevaluaciones de su funcionamiento muchas veces motivadas por experiencias de retroalimentación y discusión entre los participantes.

Una es la acumulación y organización de repositorios de conocimiento conformados por los recursos que los miembros comparten e intercambian en la comunidad (ideas, documentos multimodales electrónicos, herramientas compartidas, información personal, sistemas de organización del repositorio, entre otros posibles). Lo habitual es que ese conocimiento no permanezca dentro de los límites de la interacción y el entorno digital sino que se aplique a las prácticas profesionales y personales de sus miembros. También es frecuente que éstos extiendan su relación más allá de lo virtual y se generen proyectos de colaboración presenciales.

c) Transformación o disolución:

Las posibilidades de evolución en la última etapa reconocible en una OCoP son varias. Puede, por ejemplo, expandirse y disgregarse en diferentes comunidades e iniciativas grupales (Saint-Onge y Wallace, 2003) o bien, sencillamente, puede terminar por disolverse. Así describe Preece (2000) ese proceso de “muerte”: la intensidad de la interacción se apaga paulatinamente y el número de participantes cae por debajo de la masa crítica necesaria para su funcionamiento.

3.6. LA CONFORMACIÓN SOCIAL Y LA PARTICIPACIÓN EN LAS OCOP: MEMBRESÍA Y ROLES

Como se mostró en la tabla 11, las OCoP pueden presentar una gran variedad de posibilidades en la conformación de sus miembros. El ingreso a la comunidad puede ser, entre otras opciones: abierto o cerrado; voluntario u obligatorio; situado geográfica o institucionalmente o bien puede presentar altos niveles de dispersión; ser socioculturalmente homogéneo o muy heterogéneo; y puede estar conformado por miembros de capacidades similares o con una pericia en el campo muy diferente; incluso el interés común o el propósito que los convoca a la comunidad puede estar muy focalizado o ser por contra bastante difuso.

En cualquier caso, el reclutamiento de miembros es, según los expertos, una de las claves que definen la identidad y las posibilidades de éxito de una comunidad. Stuckey y Smith (2005) argumentan que en la conformación de una OCoP suele darse un complejo equilibrio entre la necesaria coherencia de la comunidad, derivada en gran parte de la homogeneidad de los participantes y de la evidencia de sus intereses comunes y el también necesario dinamismo y divergencia impulsado en muchos casos por la inclusión de nuevos miembros con perfiles e intereses diferentes a los anteriores.

Además, el procedimiento y requisitos de acceso, así como la visibilidad de la comunidad en internet, condiciona en gran medida la membresía. Los requerimientos tecnológicos, por tanto, son claves. La suscripción por ejemplo, puede solamente requerir darse de alta gratuitamente (una vez rellenos ciertos campos que pueden ser más o menos simples o minuciosos). O bien puede ocurrir que sea imprescindible formar parte de una organización.

Asimismo, aunque la tendencia en internet es el acceso abierto y gratuito puede darse el caso de comunidades que soliciten una cuota de suscripción (por ejemplos, en comunidades de investigadores) y también pueden desarrollarse mecanismos de validación por parte de los miembros, responsables de reconocer la autenticidad y buenas intenciones de otros pares (como es común, por ejemplo, en comunidades de citas o relaciones sexuales). Pero según Lai y cols. (2006) uno de los rasgos que diferencian las comunidades de práctica online de las presenciales es precisamente su política de membresía abierta.

Más allá de la conformación de la membresía la posición, reconocimiento y desempeño de cada miembro en la comunidad es muy diversa. En términos generales, de acuerdo al modelo espacial-sociocultural propuesto por Lave y Wenger (1991), cada miembro ocupa un lugar más periférico o más central en la comunidad. La diferencia no depende principalmente del tiempo que lleve el participante en la comunidad sino más bien de su grado de involucramiento en las actividades, su contribución al grupo y su prestigio entre otros miembros. Esa posición no sólo proporciona *status* sino que implica conocimiento y pericia (esto es, aprendizaje), acceso a los recursos de la comunidad y, en última instancia, poder e influencia sobre otros.

Uno de los fenómenos más evidentes en este tipo de comunidades virtuales (mayor, si cabe, a lo que sucede en comunidades de práctica offline) es el contraste en el grado de participación de los miembros de la comunidad

que determina el rol que asumen. De acuerdo a la clásica clasificación de Nielsen (2006), también conocida como la “ley del 90-9-1”, el 1% de los participantes producen la mayor parte de la actividad y recursos de la comunidad, una cifra cercana al 9% participan de vez en cuando y aproximadamente el 90% observan pero no contribuyen o participan. Nielsen les adjudica el término de lurkers (“mirones”). Estas cifras, como el propio autor reconoce, pueden variar según la comunidad online pero la desigualdad participativa se mantiene constante.

La descripción de Nielsen, en términos estrictamente de contribución, puede llevar a una excesiva simplificación de la complejidad de roles que pueden asumirse. Fontaine (2001), por ejemplo, ofrece una lista de 11 roles diferentes (líderes, patrocinadores, expertos, administradores, participantes, facilitadores, coordinadores de contenido, periodistas, tutores, coordinadores de eventos, técnicos de apoyo). Asimismo Wenger y otros (2002) agregan, también en virtud del grado de participación, un rol adicional (al de coordinador, líderes y participantes periféricos u ocasionales): el de aquellos que no están suscritos a la comunidad pero que tienen interés en la comunidad, como clientes, proveedores o “vecinos intelectuales”.

Estos roles, además, no son estáticos. Miembros que evolucionan hacia una posición cada vez más nuclear y participativa normalmente son participantes que iniciaron su inmersión en la comunidad como meros observadores pasivos. También puede darse el fenómeno inverso y, de hecho, es frecuente que se den períodos de fluctuación en la participación, con miembros que intensifican su actividad e interacción en la comunidad durante un tiempo para desaparecer después y volver, más adelante, a involucrarse.

3.7. FACTORES DE ÉXITO

Las condiciones que deben darse para que una OCoP desarrolle y distribuya entre sus miembros sus beneficios formativos y afectivos potenciales son incontables y están relacionadas, en última instancia, con el tipo de comunidad y de propósitos que tenga. Por ello resulta sorprendente la facilidad con la que los investigadores de este campo ofrecen principios y recetas para propiciar el éxito de estas comunidades. Ese afán tal vez se explique por la evidencia de sus beneficios y la necesidad de impulsarlos.

Una de las propuestas más sistemáticas la ofrecen Lai y cols. (2006) en la revisión de estudios ya mencionada. Su objetivo es identificar factores de éxito en el desarrollo de estas comunidades. A continuación se enuncian esos principios:

- a) Cultivo de la emergencia: Wenger (1998: 9) describe el desarrollo exitoso de una Comunidad de Práctica como “el arte de equilibrar diseño y emergencia”. La emergencia se traduce en la práctica en un estado de alerta a cualquier evento o recurso que pueda surgir para aprovecharlo a favor del desarrollo de la comunidad.

- b) Facilitación de la participación: Un principio clave del éxito para Preece (2000) es “diseñar usabilidad y apoyar sociabilidad” (trad. propia). Por ello, el mayor problema de una Comunidad de Práctica online es promover la participación. Lai y otros (2006) proponen seguir los siguientes criterios: conceder tiempo para la participación (y promover una navegación sencilla, intuitiva en la plataforma), añadir valor a la comunidad, construir un sentido y sentimiento de comunidad, fomentar diversos niveles de participación y construir relaciones sociales y confianza.
- c) Gestión apropiada de la comunidad (desarrollo de roles) y fomento de la diversidad (de miembros, de tipos de interacción, de proyectos comunes)
- d) Usabilidad y sociabilidad de la tecnología (diseño tecnológico): La plataforma debe facilitar la interacción entre miembros, un soporte para el trabajo en equipo, la construcción de repositorios de recursos (con un adecuado sistema de accesibilidad, con tags, por ejemplo), la participación, la construcción de identidad digital, la tutorización y la navegación.

3.8. LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO COMPARTIDO

Uno de los beneficios potenciales de una OCoP es la creación y diseminación del conocimiento en una comunidad. En particular, los estudios revisados destacan la construcción de “conocimiento tácito” (término tomado de Polanyi, 1966) como parte del conocimiento práctico que los participantes comparten sin ser conscientes de ello, embebido en las historias, ideas y recursos que intercambian. Este conocimiento resulta fundamental en la práctica profesional. En muchas ocasiones es un conocimiento necesario para saber “cómo se hace” algo (el “*Know How*”) a diferencia de “qué es” ese algo o “qué debería ser”. Este tipo de saber se opone al “conocimiento explícito”, declarativo que suele conformar los programas de capacitación docente institucionales, más orientados tradicionalmente a la comprensión de modelos o tradiciones pedagógicas que al desarrollo de habilidades específicas aplicables en contextos situados.

Otra clasificación relacionada es la diferencia que proponen Hildreth, Kimble y Wright (2000) entre “conocimiento duro” y “conocimiento blando” (“soft Knowledge”), según el cual el conocimiento blando no puede ser fácilmente articulado en palabras ni cuantificado ni almacenado (todo lo contrario del conocimiento enciclopédico). En las comunidades de práctica, por ejemplo, se adquiere y propicia plenamente el conocimiento blando a través de la

participación y de los vínculos que se crean y fortalecen en esa interacción (Hildreth y Kimble, 2002).

Hara (2007) aporta una tercera clasificación relacionada con lo anterior. De acuerdo a esta investigadora podrían distinguirse tres dimensiones de conocimiento: “conocimiento de libros, conocimiento práctico y conocimiento cultural”. De nuevo, las OCoP resultan particularmente fértiles en los dos últimos tipos de conocimiento, justo aquellos que menos prestigio o atención reciben en las instituciones académicas. El estudio etnográfico que Hara y Hew (2007) realizan en dos comunidades de enfermeras revela la diversidad de actividades que realizaban a través de sus mensajes en la comunidad virtual y por medio de las cuales propiciaban esa riqueza de conocimientos situados que su práctica profesional requiere. Basten algunos ejemplos como los siguientes: petición de ayuda para solucionar problemas, mensajes de aprecio a otros por alguna acción, información administrativa de actualidad, anuncios de trabajo, clarificación sobre un tema, información sobre normas y prácticas institucionales, opiniones personales, empatía hacia el problema o situación de un colega, mensajes de ánimo, entre muchos otros.

El anterior estudio revela un rasgo fundamental de las OCoP: el lenguaje es fundamental para la construcción de conocimiento. Otro estudio que lo confirma es el mencionado en Kirschner y Lai (2007:128) donde “el corazón del aprendizaje en una OCoP es el discurso y el diálogo para construir la comprensión individual, personal y la comprensión compartida, de grupo” (trad. propia). Y en este contexto virtual hay que entender el lenguaje de manera multimodal, como texto, imagen, video y enlaces de todo tipo.

De hecho, un conocimiento que inevitablemente se construye en la práctica comunicativa y la participación en comunidades virtuales son las competencias digitales que están embebidas en dichas actividades mediadas

por tecnología digital. El repertorio de *New Media Literacies*, de Jenkins (2006), que se comentará más adelante sirve bien para ilustrar la riqueza de estos nuevos alfabetismos y destrezas que el proceso de operar en un universo digital demanda y al mismo tiempo proporciona.

Por último, Bell-Robertson (2011, 2014) orienta sus estudios sobre comunidades online de profesores de música en los capitales emocionales que se producen y comparten en las OCoP.

3.9. LA INTERCULTURALIDAD DE LAS OCoP

Como se vio en la tabla 11, de acuerdo a Dubé y cols. (2006: 73-74), a medida que aumenta la complejidad de una OCoP aumenta también el grado de dispersión geográfica y de fluidez en el ingreso y pérdida de miembros. Esa composición heterogénea, dinámica, internacional de los participantes de una CT no es uno de sus rasgos inevitables (pueden existir comunidades virtuales de carácter más local y homogéneo) pero sí una de sus características más habituales y una de sus grandes ventajas respecto a las comunidades presenciales, que requieren la cercanía geográfica de sus miembros. Las OCoP tienen vocación multicultural y ubicua y en la práctica funcionan, usando el famoso término de McLuhan, como “aldeas globales”. Sólo el idioma parece ser un factor que condiciona la composición culturalmente ecléctica de estas comunidades.

Otro aspecto interesante es que se trata de comunidades con miembros de diferentes culturas pero que comparten intereses comunes, ya sea profesionales, ideológicos, religiosos o de cualquier otro tipo. Ese rasgo compartido facilita el reconocimiento de lo que les hace semejantes, de su identidad compartida y a partir de ello es más fácil aceptar y comprender lo que les hace culturalmente diferentes. Como argumenta Rheingold (1993), las comunidades virtuales ofrecen un territorio propicio para la aceptación y

expresión de la diversidad que, en la práctica, puede funcionar como espacio al margen de los territorios sociales y las normas de género, edad o clase económica que se imponen en cada sociedad.

El hecho de poder hacer invisible el aspecto físico, por ejemplo, ofrece un nuevo contexto de interacción no condicionado en primer plano por los prejuicios de la apariencia. También resulta clave en este sentido la posibilidad de asumir un “avatar” o identidad digital que cada participante tiene la oportunidad de recrear en sus interacciones en la comunidad y en su lenguaje. No obstante, Rheingold (1993) señala que esa libertad está sujeta al voto de reconocimiento y confianza por parte de otros participantes pues se parte de la premisa de que la identidad digital es el reflejo de esa persona y no una máscara en la que se hace pasar por alguien que no es.

El reverso de la moneda es la complejidad de esas comunidades en línea con miembros con hábitos comunicativos, representaciones simbólicas y estilos de aprendizaje culturalmente diferentes. Como demostró Hofstede (2001) en sus estudios antropológicos de compañías multinacionales, el conocimiento compartido, la comunicación y el aprendizaje en estas organizaciones están profundamente influidos por los valores culturales de sus empleados.

Eso implica que la comunidad global online no sólo permite la superación de las restricciones culturales locales y sirve de ágora multicultural sino que al mismo tiempo debe proveer mecanismos y espacios para que los participantes puedan expresar sus diferencias culturales y desarrollar vínculos diferentes con aquellos otros participantes afines. Por ello Wenger y cols. (2002) sugiere crear entornos adecuados para promover “variaciones locales y conexiones globales”. Barab y cols. (2004) incluso proponen que existan coordinadores para alimentar el vínculo de estos grupos cohesionados (*bounded groups*).

Este fenómeno es constatado en la investigación de Ardichvili y cols. (2005) en una comunidad virtual con empleados de la empresa Caterpillar de tres países, Rusia, China y Brasil. El estudio demuestra que los diferentes comportamientos de los individuos en la comunidad pueden ser explicados a partir de sus diferencias culturales. Específicamente resultaron significativas las siguientes dimensiones: la actitud colectiva, la competitividad, el pudor a la hora de enseñar el rostro, los protocolos de modestia, la concepción de la jerarquía y la inclinación a ciertos modos de comunicación y uso del lenguaje.

3.10. ARQUITECTURA TECNOLÓGICA DE LAS OCOP

El diseño y condiciones tecnológicas de una OCoP es clave no sólo porque provee la infraestructura digital que se requiere para el acceso de los miembros y el desarrollo de su interacción y actividades sino porque la idiosincrasia tecnológica de la comunidad condiciona el devenir de la misma. Como decía McLuhan (1996), “el medio es el mensaje”.

En la revisión que hacen Lai y cols. (2006) sobre este asunto llegan a la conclusión de que el diseño tecnológico debe responder específicamente a tres factores: a) las necesidades de la comunidad (la construcción de repositorios, la creación de subgrupos locales, la participación en diferentes entornos, la facilidad o filtro en el acceso, etc.); b) el acceso a la tecnología (la capacidad de banda ancha, la compatibilidad entre sistemas operativos, plataformas de computadoras, etc.), y c) los fondos disponibles (la licencia del servidor especializado, la capacidad para contratar apoyo técnico, entre otros).

Por su parte, Wenger y cols. (2005) identifican otras variables que deben tenerse en cuenta como la facilidad para operar en esos entornos digitales (especialmente teniendo en cuenta las competencias y hábitos tecnológicos de los participantes y la importancia de que el diseño tecnológico permita la evolución de la comunidad y su integración en los entornos sociales y de trabajo

de sus miembros (la máxima, en principio, es que el diseño cuanto más simple más capacidad de integración y adaptación tendría).

Todos los estudios coinciden en señalar que lo más importante (y desafiante) es que la tecnología favorezca la participación y socialización de los miembros. Específicamente esto se refleja en las siguientes funciones: a) conectar los miembros (a través de foros de discusión asincrónica, de chats o de listas de correo colectivas), b) apoyar el trabajo en equipo (facilitando repositorios comunales, pizarras electrónicas, documentos que permitan su elaboración colaborativa y en abierto), c) construir repositorios de conocimiento (y facilitar el acceso a los recursos creados en colaboración como presentaciones, documentos de teoría, materiales, videos de prácticas, planes, etc.), d) construir un sentido de comunidad (con boletines con las mejores prácticas, calendarios de eventos, *Web tours*, además de proveer diferentes entornos de interacción y participación), e) fomentar la identidad y presencia personal (con la posibilidad de crear páginas o perfiles personales, rankings de reputación, directorio de miembros, etc.), f) tutoría e instrucción de uso (con manuales de normas, videos con tutoriales de uso de ciertas herramientas tecnológicas, servicio de apoyo o asesoría técnica, entre otras).

En última instancia la tecnología debe favorecer dos movimientos diferentes en el flujo de la actividad y la información: *push technology* (tecnología de producción) que permita al equipo de coordinación o administración poner a disposición de los miembros de la comunidad contenido relevante para sus intereses (como noticias, ofertas de trabajo, materiales, etc.) y *pull technology* (“tecnología de recepción”) que permita a los participantes contribuir a la comunidad, conocerse y relacionarse (foros de discusión, directorios de miembros, salas de chats, servicio de videoconferencia, etc.)

CAPÍTULO 4:

**COMPETENCIAS IDEALES DE UN
PROFESOR DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA (ELE)**

4.1. NUEVOS MARCOS COMPETENCIALES PARA EL PROFESOR DE LENGUAS

El campo de la enseñanza de lenguas es uno de los sectores educativos que ha evolucionado con más vitalidad en las últimas décadas. A ello contribuye: a) la renovación incesante de las propuestas metodológicas (con el enfoque comunicativo ganando terreno desde los años 70 y diversificándose a su vez en diferentes variantes); b) la ampliación del mercado de enseñanza (tanto en el volumen de la demanda como en la variedad de necesidades de aprendizaje específicas asociadas a los negocios internacionales, los procesos migratorios y la expansión del turismo); y c) el desarrollo de la globalización (que multiplica el contacto de las lenguas y, por tanto, la relevancia y complejidad de su aprendizaje). También, por supuesto, la era digital, con internet, los videojuegos y las aplicaciones de los dispositivos digitales móviles han movilizado nuevos entornos y herramientas con los que puede aprender, practicar y enseñar un idioma.

Una de las implicaciones de esta ebullición en el campo de la enseñanza de idiomas es la presión que recae en el docente para ampliar sus capacidades profesionales. Dado que la presente investigación se propone como foco principal la observación de los aprendizajes experimentados por los docentes de español en una comunidad virtual, es importante contar con marcos creados por

instituciones nacionales e internacionales para describir, orientar y sustentar el camino formativo ideal de un profesor de idiomas en la actualidad. Qué tan útiles o adecuados son esos marcos para describir los aprendizajes evidenciados en este estudio es también objeto de discusión en la presente tesis. En cualquier caso, son un punto de partida que ofrece categorías de análisis validadas *a priori* para el análisis de los datos obtenidos en la investigación.

4.2. EUROPEAN PROFILING GRID (EPG)

Desde los años 70 la Unión Europea ha impulsado una dirección común para la enseñanza de lenguas, clave en la construcción de un espacio europeo multicultural y funcional. El primer documento emblemático fue el *Marco Común de Referencia Europea* (MCRE), fruto de un proceso de investigación sobre las necesidades europeas de aprendizaje de idiomas iniciado en 1971 y que culminó con la publicación en 1975 del *Threshold Level* (Nivel Umbral).

Inicialmente esta obra describía de manera operativa la capacidad para resolver los problemas frecuentes de comunicación en una lengua extranjera y posteriormente se fue ampliando hasta clasificar en 6 niveles de destreza el dominio de un idioma. Este marco consagró, y no sólo en el entorno europeo, los enfoques de enseñanza comunicativos que disputaban el espacio de la pedagogía de lenguas a la tradición gramatical estructuralista (con el método audio-oral, entre otros, a la cabeza).

En definitiva, como indica Gutiérrez Rivilla (2005: 619) el MCRE es un documento creado para “proporcionar un modelo común para la preparación de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación materiales didácticos y manuales, etc. en toda Europa”.

La evolución de la enseñanza de idiomas siguió ofreciendo versiones cada vez más variadas y detalladas de marcos de referencia e instrumentos curriculares (como el Portafolio de lenguas). No obstante, el profesorado no disponía de un marco de referencia igualmente validado para su formación docente.

A esta necesidad responde, precisamente, la publicación de la Parrilla del perfil de profesor de idiomas o EPG (*European Profiling Grid*, por sus siglas en inglés) (Comisión Europea, 2011). Se trata de un instrumento que describe el nivel de dominio de competencias claves para enseñar idiomas, siempre dentro del contexto europeo. El instrumento puede ser útil tanto para que los profesores diagnostiquen sus capacidades actuales (y, por tanto, identifiquen áreas de oportunidad para su formación) como para que las instituciones educativas puedan desarrollar programas de capacitación y contratación de personal en virtud de los perfiles pedagógicos que requieren.

La construcción de la EPG es fruto de la colaboración de diferentes instituciones europeas especializadas en la enseñanza de lenguas (de Francia, Reino Unido, Alemania, Austria, Polonia, Italia, Holanda, Turquía, Bulgaria y España). No se partió de una serie de estudios sino más bien de modelos y diagnósticos formativos institucionales que se triangularon y consensuaron para definir la herramienta.

Su nombre, parrilla (*grid*), obedece a su estructura en cuadrícula: por un lado, los seis niveles de dominio de cada competencia; por otro, las competencias que se consideran clave. En la tabla 14 puede verse la estructura del instrumento:

Área	Competencia	Niveles de dominio					
		1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Formación	Dominio de la lengua						
	Formación						
	Evaluación de práctica docente						
	Experiencia docente						
Competencias docentes clave	Metodología						
	Evaluación						
	Planificación de clases y cursos						
	Gestión del aula e interacción						
Competencias transversales	Competencia intercultural						
	Conciencia lingüística						
	Competencia digital						
Profesionalismo	Comportamiento profesional						
	Gestión administrativa						

Tabla 14: Estructura de la Parrilla del perfil de profesor de idiomas

Fuente: Comisión Europea (2011)

Cada competencia está descrita en términos generales y en sus diferentes grados de dominio. Pero lo que más llama la atención del instrumento es el valor implícito que le concede a la formación decidida desde la perspectiva del propio profesor (aprendizaje personalizado o formación autodidacta, en términos comunes). Así lo afirma la guía de usuario del documento (Comisión Europea, 2011: 3): “Desde la perspectiva de los colaboradores en el Proyecto EPG, el desarrollo del profesor es primariamente ‘de abajo a arriba’: los

profesores se desarrollan profesionalmente basándose en la capacitación en la que ellos mismos participan y en sus propios intereses” (trad. propia).

Como señala Mann (2005), la palabra “capacitación” (“training”, en inglés) está asociada con la instrucción de determinadas habilidades por parte por un capacitador profesional. En cambio, desde esta otra perspectiva (que Mann atribuye a la tradición europea, en contra de los sistemas de capacitación-instrucción estadounidenses) el desarrollo del docente es guiado por sus propias necesidades e intereses formativos. El objetivo de la EPG es servirle de orientación en su ejercicio autodiagnóstico.

Aunque la Parrilla no contempla, como tal, la formación docente en OCoP lo cierto es que un amplio rango de competencias que describe encuentran un entorno formativo interesante en esas comunidades virtuales, especialmente las relacionadas con las competencias transversales (competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital).

También los principios en los que está basado su diseño guardan sintonía con las prácticas de aprendizaje que pueden suponerse en una comunidad virtual. Baste mencionar tres de esos principios (Comisión Europea, 2011: 14):

- a) “Aprender haciendo”: consiste en reconocer el valor de la práctica no sólo como dimensión de aplicación de lo aprendido sino como motor mismo del aprendizaje
- b) “Principio de reflexión”: describe que un aprendizaje esencial para un profesor deriva de su capacidad para reflexionar sobre su práctica docente y hacerlo de forma sistemática y frecuente.

- c) “Principio de la formación continua”: supone que el proceso formativo no se resuelve en un determinado plazo de tiempo o bajo un determinado ideario curricular sino que el arte de la docencia se pone a prueba en cada nueva experiencia educativa y requiere, por tanto, un camino formativo en constante ampliación y reformulación.

4.3. COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE LENGUAS DEL INSTITUTO CERVANTES

Aunque el Instituto Cervantes fue una de las entidades que colaboró en la construcción de la EPG, tan sólo un año más tarde emprendió la empresa de definir su propio marco de formación docente institucional. Lo hizo a partir de un estudio (Instituto Cervantes, 2011) de amplio alcance que involucró a 45 centros, 260 profesores y 276 alumnos del IC y en el que se triangularon los datos de unos cuestionarios sobre cualidades deseables en un profesor de lengua (respondidos por profesores y alumnos), grupos de discusión (39 grupos, conformados por alumnos, profesores y personal directivo) e investigadores expertos (a cuyo cargo corrió el procesamiento de los datos).

Un dato relevante del estudio es la coincidencia de alumnos y profesores en la característica que consideraban más relevante para ser un buen profesor (en una lista de 19 posibilidades): la formación. Ahora bien, ¿qué perfil de competencias debe propiciar esa formación? La figura 6 muestra las dimensiones clave que se identificaron en el estudio:

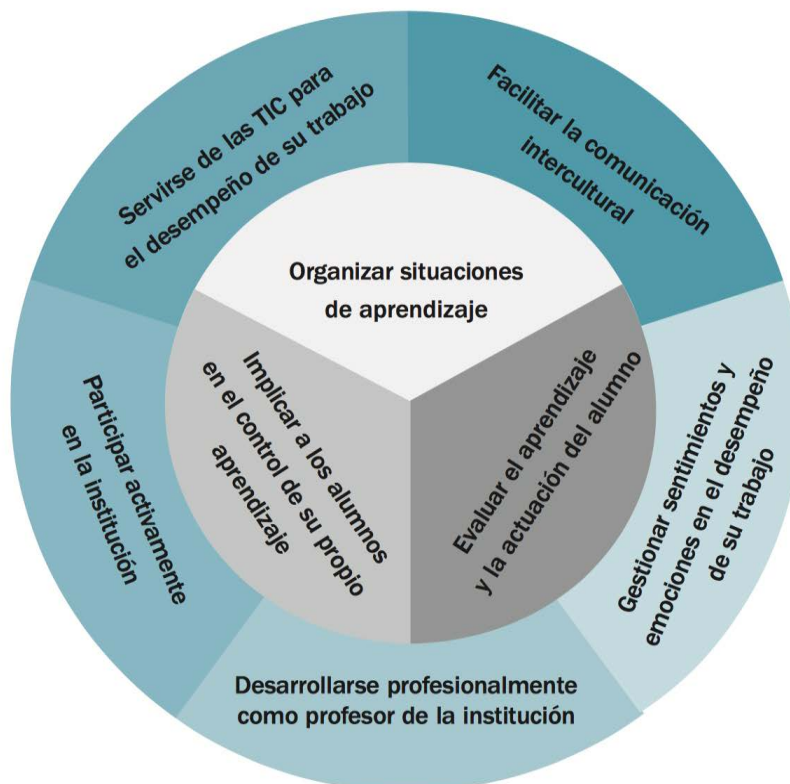


Figura 6: Competencias clave del profesor de lenguas

Fuente: Instituto Cervantes (2012: 8)

No resultan claros los criterios seguidos por el Instituto Cervantes para distinguir entre “competencias centrales” (organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje, implicar al alumno en su aprendizaje) y “competencias comunes a otros educadores” (facilitar la comunicación intercultural, gestionar emociones, desarrollarse como profesor de la institución, participar en la institución y servirse de las TIC).

En cualquier caso, todo el modelo responde a una visión que empodera al alumno y lo convierte no sólo en destinatario de la educación sino en agente activo con el que el profesor debe dialogar el proceso de enseñanza. ¿El documento presenta también con el mismo grado de empoderamiento al

profesor en su desarrollo formativo? Por una parte, defiende la libertad de cátedra de los docentes para crear situaciones de aprendizaje, diseñar procesos y pruebas de evaluación y ser parte activa en su propio proceso de formación y toma de decisiones en la institución.

Sin embargo, por otra, el documento insiste en el papel que debe jugar el profesor para instrumentar un currículum decidido por la institución y para transmitir sus políticas educativas. Por lo tanto, el profesor bajo este modelo es un puente o traductor entre el currículum institucional y las necesidades de los alumnos. A diferencia de lo que sucedía con el EPG, donde el profesor era ampliamente libre para decidir su propio itinerario formativo, en este otro marco formativo esa libertad está condicionada por su rol dentro de la institución. El documento del Instituto Cervantes, por ende, resulta más conservador y restrictivo que la EPG y, a priori, menos útil para la observación de aprendizajes docentes en un entorno netamente abierto como una OCoP.

Sin embargo, el documento incorpora sensibilidades emergentes que tienen relación directa con prácticas de participación en comunidades virtuales. Por ejemplo, menciona como una competencia clave la “interculturalidad”, en la que distingue a su vez cuatro destrezas y, entre ellas, la de “implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural” (2012: 19). Para ello, se aconseja el “intercambio con colegas de diferentes orígenes”, algo muy común en cualquier OCoP de dimensión internacional.

También considera como otra competencia clave “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo” (2012: 23), lo cual implica, entre otras muchas cosas, la utilidad de que cada docente ponga en relación la percepción que tiene de sus experiencias profesionales con la de otros compañeros, cultivando una actitud de apertura. Para ello, especifica el documento, es valioso el desarrollo de relaciones interpersonales. La

participación en comunidades virtuales de colegas parece, en principio, un entorno propicio para la formación de estas habilidades emocionales y sociales.

Asimismo, el documento establece como algo crucial el desarrollo de la competencia digital en los siguientes términos: “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” (2012: 27). Dicha capacidad se desglosa, a su vez, en cuatro habilidades: a) desarrollar la propia competencia digital; b) desenvolverse en entornos digitales; c) reconocer y aprovechar el potencial didáctico de la tecnología digital; y d) involucrar al alumno en el desarrollo de su aprendizaje mediante las TIC. A diferencia de la EPG, en esta sección del documento se menciona explícitamente la relevancia de las OCoP para la formación docente: “participa en comunidades de práctica virtuales (p. ej.: listas de distribución, foros especializados” (p. 27).

En definitiva, el marco de *Competencias Clave del Instituto Cervantes* reconoce expresamente el valor de las OCoP como entornos donde el docente puede desarrollar su competencia virtual, colaborar con otros docentes en la elaboración de proyectos, descubrir buenas prácticas en su profesión y reflexionar sobre su propia docencia en interlocución con otros. Si bien es cierto que no dedica un apartado específico a este asunto, al menos da visibilidad al potencial formativo de las OCoP para un profesor de lenguas.

4.4. MARCO COMÚN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE DEL INTEF

Sin duda la “competencia digital docente” (CDD, a partir de ahora) es una de las más obvias potencialidades formativas de un docente en una OCoP. La presión social y oficial que reciben los docentes para desarrollarla es cada vez mayor. Sin embargo, como se reconoce en el primer borrador elaborado por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) sobre esta competencia, el *Marco común de la competencia digital docente* (2013), no se han desarrollado suficientemente marcos descriptivos que ayuden al profesor y las instituciones educativas a reconocer las habilidades específicas que la conforman. Como dice el documento (INTEF, 2013: 4): “un marco común de referencia que permita su acreditación generalizada [...] y desarrollar un plan de formación coherente”.

La construcción del Marco de la CDD está basada en un modelo europeo orientado a describir la competencia digital, el DIGCOMP (Ferrari, 2013), fruto de una investigación ambiciosa a nivel europeo en la que se trianguló los resultados de diferentes casos de estudio, talleres de especialistas y consultorías.

En el caso del Marco de la CDD (INTEF, 2013) se realizó un análisis comparativo entre ese marco internacional y los modelos de diferentes Comunidades Autónomas de España. El resultado final parte, por un lado, de las 5 dimensiones del DIGCOMP en la definición de la competencia digital, a saber: a) información, b) comunicación, c) creación de contenido, d) seguridad, e) resolución de problemas. Por otra, se asume la perspectiva del docente, con tres niveles de dominio de cada competencia, y se añaden ejemplos concretos de conocimientos, destrezas y actitudes asociadas a cada competencia. La siguiente tabla define cada una de esas dimensiones (Tabla 15).

Área de competencia	Descripción
Información	Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia
Comunicación	Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural
Creación de contenido	Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
Seguridad	Protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible
Resolución de problemas	Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Tabla 15: Dimensiones de la competencia digital docente

Fuente: INTEF (2013: 11)

La participación de un docente en una OCoP puede contribuir al desarrollo de las 5 dimensiones en torno a la CCD. Como cada dimensión se desglosa en varias subcompetencias, el total de subcompetencias digitales descritas es de 21, lo que dota de un marco de unidades de análisis bastante rico para la observación etnográfica.

CAPÍTULO 5:
JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DEL
ENFOQUE ETNOGRÁFICO

5.1. LA ELECCIÓN DE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO

Cualquier fenómeno que se quiera estudiar en internet ofrece múltiples posibilidades de investigación. Su abordaje metodológico debe estar supeditado a la pregunta de investigación y a la delimitación del objeto de estudio (Merriam, 2009).

En este estudio la materia de investigación son las experiencias de aprendizaje de una serie de personas que participan en una comunidad en la red: ¿qué es lo que aprenden y cómo lo hacen? El objetivo, por tanto, es describir el valor y el sentido que tienen esas experiencias desde la perspectiva de las personas que participan en esa comunidad. Para ello el mejor procedimiento en principio es la etnografía, que como sostiene Hine (2004: 55) “nos ofrece la promesa de acercarnos a la comprensión de cómo las personas interpretan el mundo que las rodea”.

No interesa, por tanto, llegar a ninguna conclusión “universal”, intrínseca, sobre el efecto de cierta tecnología, una comunidad virtual, en los procesos de aprendizaje de los docentes sino la forma en que los docentes experimentan el aprendizaje dentro de una comunidad virtual específica.

Aquí resulta fundamental, como propone Hine (2004), distinguir la percepción de internet como herramienta (asociada a una observación offline) de su consideración como cultura (derivada de una participación online), que es con la que esta investigación se identifica. En el primer caso, la tecnología se entiende como un instrumento que tiene por sí mismo la capacidad de generar determinados impactos en los procesos humanos. A esa concepción responden, por ejemplo, las aportaciones de la neurociencia reportadas en el capítulo 2 de esta tesis.

Por ello, quedan fuera de esta investigación orientaciones netamente cuantitativas de los fenómenos en internet como el análisis de redes sociales (*Social Network Analysis*) que, como explican Adamic y Adar (2014), del Centro para el Estudio de Sistemas Complejos de la Universidad de Michigan, está orientado al reconocimiento de patrones de interacción en un entorno digital y aborda cuestiones como la centralidad o marginalidad de la posición que ocupan los participantes, la evolución diacrónica de las interacciones que se producen entre ellos y la forma en que estas interacciones se organizan en torno a nodos.

También esta tesis queda al margen de investigaciones experimentales en las que el objetivo es medir el impacto de determinados factores en el comportamiento humano. Por ejemplo, uno de los estudios clásicos de las comunidades virtuales en esa línea es el de Kiesler y McGuire (1984), que analizaron las discusiones en ciertos foros creados *ex profeso* para el grupo experimental y llegaron a la conclusión de que la frecuencia de los insultos (*flaming*, en inglés) y la mayor distribución de la participación en estas comunidades (en comparación con comunidades en entornos presenciales) se deben a la “reducción de señales sociales”, es decir, a la mayor desinhibición que pueden experimentar los participantes ante la invisibilidad de signos sociales (sexo, raza, clase social, etc.) que condicionen su interacción en comparación de lo que vivirían en un entorno físico.

Es cuanto menos problemático llegar a conclusiones universales de ese tipo pues el uso y significado que cada comunidad humana puede dar al mismo diseño de interacción digital pueden ser muy diferentes. Investigaciones también de corte experimental dedicadas a medir el impacto de las redes en el aprendizaje colaborativo demuestran la disparidad de resultados. En Cheng y Chau (2011) blogs y wikis mostraron un impacto notable en los niveles de cooperación para el aprendizaje mientras que, por el contrario, con un diseño de investigación y en un contexto cultural similar Hsu y Wang (2011) constataron la ineficacia de esos mismos medios para el aprendizaje colaborativo.

En gran medida la diferencia se debe, como revela un estudio de Goh, Ching y Ong (2010) en la región de Singapur, a las preconcepciones que los participantes tienen de internet y de su propia participación virtual, que en gran medida están condicionadas por sus hábitos culturales. Por tanto, crear condiciones experimentales para determinar el impacto de ciertas variables sobre determinados aprendizajes no garantiza la universalidad de los resultados y supone además el problema de construir un entorno diseñado a la medida de los intereses e hipótesis del investigador. Por el contrario, el estudio que se defiende en esta tesis se inscribe en una tradición naturalista y tiene como propósito describir las prácticas de aprendizaje tal y como suceden en su ecosistema natural.

En realidad, tras varias décadas de estudios cualitativos de las comunidades virtuales en internet (Rheingold, 1993; Fairclough, 1995; Jones, 1997; Baym, 2010) parece claro que internet funciona como entorno en el que se desarrollan fenómenos culturales muy diversos. La inconsistencia de la identidad constatada en algunos juegos de rol en internet no explica la consistencia de la identidad en algunas comunidades de fans televisivos. O la desinhibición mostrada en algunos foros de discusión no explica la formalización

de las relaciones sociales en los foros virtuales de algunos programas educativos a distancia. Cada comunidad virtual, como sucede en un entorno no digital, tiene su particularidad, su historia, su uso de la tecnología de la que dispone y, lo que más interesa en este estudio, sus experiencias de aprendizaje.

Para ello, como sostiene la etnografía, es necesario que el investigador forme parte de esa comunidad y opere como una especie de traductor entre la cultura a la que pertenece y la que analiza. No basta con ser parte de la otra comunidad si el etnógrafo no es capaz del distanciamiento preciso y del análisis sistemático. Y dicho análisis carece de autenticidad si el investigador no es capaz de experimentar el punto de vista y las emociones de los miembros de la comunidad que estudia.

En conclusión, se propone un estudio naturalista de tipo etnográfico basado en la observación participante y enfocado en la descripción y análisis de las actividades de aprendizaje de los miembros en una comunidad virtual. Dos serán las preguntas que sirvan de guía: ¿Qué aprenden estos docentes en la comunidad virtual estudiada? ¿Cómo lo aprenden?

5.2. ETNOGRAFÍA VIRTUAL: OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

Para Hine (2004) no todo fenómeno en internet permite un enfoque etnográfico. Sólo está justificado cuando el entorno virtual favorece la interacción y propicia, por tanto, un ambiente social. Ahora bien, la interacción que tiene lugar en un escenario digital, ¿puede ser considerada de la misma manera que la interacción humana cara a cara?

El principal problema es que la tradición etnográfica está concebida y diseñada para trabajar con comunidades locales, situadas, en las que el investigador se involucra físicamente (viaja a ellas y reside en los entornos que estudia). Para Boellstorff y cols. (2012) en la etnografía clásica la inmersión en la comunidad bajo estudio es completa y el investigador pasa un tiempo exclusivo con los miembros de esa cultura, desconectado casi completamente en muchas ocasiones de su lugar de origen. En el caso de la etnografía virtual, en cambio, la comodidad (relativa) de acceder a la comunidad desde el propio lugar de trabajo (o incluso desde el hogar) del etnógrafo y hacerlo, además, a cualquier hora tiene la contrapartida de la falta de inmersión completa.

Otro asunto problemático es la identidad. En internet el usuario puede desempeñar roles cambiantes, volátiles, y hacerlo exclusivamente a través de mensajes digitales en entornos que facilitan su anonimato o a lo sumo le exigen

la elección de un personaje o avatar digital. Más allá de que es igualmente problemático pensar la identidad “cotidiana” como algo sólido, cerrado y unívoco, lo importante desde una perspectiva etnográfica es el significado que tiene la experiencia digital para sus protagonistas. Como afirman Boellstorff y otros (2012: 65), el problema de la autenticidad de esas identidades requiere una reformulación: pasa de ser un problema del etnógrafo a ser un tópico de su investigación etnográfica. En otras palabras, si esas experiencias que viven los usuarios en internet son o no auténticas depende exclusivamente, desde una perspectiva etnográfica, de cómo lo interpreten y experimenten los participantes y no de juicios ontológicos apriorísticos ajenos a ellos.

En la etnografía de lo virtual se añade un dilema ético. En una comunidad física la presencia del investigador es advertida normalmente por los miembros de esa comunidad. Eso hace extremar, como explica Woods (1987), las precauciones que debe tener el etnógrafo para legitimar los intereses de su estudio así como su compromiso para no afectar negativamente a aquellos a los que observa y entrevista. En el caso del etnógrafo virtual el problema radica en que su actividad de observación puede pasar completamente inadvertida si no la hace pública. ¿Cómo asumir entonces que los miembros de la comunidad están dando su consentimiento expreso al estudio?

En relación con lo anterior existe un problema de sesgo. Por comunidad, en un contexto físico, se entiende a todos los que forman parte de un grupo humano, sean o no activos a la hora de participar en las actividades comunitarias. Sin embargo, en un entorno digital una parte significativa (mayoritaria, de hecho, en la mayor parte de las redes) sólo consume la información y observa las interacciones que otros llevan a cabo. Por ello, cualquier observación que tenga como objeto único lo que está registrado en línea deja fuera de foco a todos aquellos que también la han observado y cuya experiencia no es visible en internet.

Por todo lo anterior hay quien se pregunta si en verdad la etnografía virtual puede considerarse una ciencia con el mismo status que un estudio etnográfico clásico (*off-line*, en términos digitales). Como respuesta, los valedores de esta corriente emergente de la etnografía (Rheingold, 1993; Jones, 1998; Hine, 2004; Baym, 2010; Boelstorff, 2012) recurren al argumento de legitimidad básico de la etnografía: “[las interacciones virtuales] son nuevos territorios [sociales] donde se establecen prácticas y comportamientos culturales” (Hine, 2004: 143) (Traducción propia).

Es más, la naturaleza de los escenarios digitales confiere ciertas ventajas a la etnografía respecto a los estudios presenciales. La principal es el hecho de que las interacciones entre los participantes dejan registro en la plataforma, de manera que el etnógrafo cuenta con una vasta cantidad de datos y evidencias de todo lo sucedido, tanto si él estaba presente en el momento de esos eventos como si no. No depende, además, de su ángulo de observación pues la actividad es igualmente accesible para cualquiera de los participantes y observadores.

Si desde la perspectiva clásica de Geertz (1973) la etnografía es fundamentalmente una representación, una traducción de la realidad (que en última instancia traiciona el sentido vivo y orgánico de lo que sucedió al reducirlo a una sola representación), las actividades comunitarias en línea ya son en sí mismas, sin intervención del etnógrafo, una traducción, pues la forma de participar en ellas es a través de un discurso digital.

Asimismo, los medios tradicionales para acceder a los miembros de una comunidad y poder conocer su punto de vista son limitados. En instituciones educativas, como expone Woods (1987) es necesario sortear una serie de trámites y normas institucionales. Más allá de eso, las entrevistas a profundidad exigen a los miembros una dedicación de tiempo que no siempre están dispuestos a conceder. En contraste, la etnografía virtual cuenta con medios

digitales de acceso a los miembros y puede desarrollar entrevistas y encuestas de manera sincrónica y asincrónica, lo que multiplica las posibilidades de obtener testimonios y datos valiosos.

Es cierto que esas interacciones tienen el límite de no tener el contexto de elementos paralingüísticos (como el tono de la voz) y de la comunicación no verbal (en muchos casos, no siempre, pues pueden realizarse a través de videoconferencias). Pero a cambio de la menor “densidad” en los datos se tiene en principio la ventaja práctica de la disponibilidad y accesibilidad a un mayor número de testimonios de los participantes.

Por lo tanto, la etnografía virtual, a pesar de su juventud, no sólo cuenta con limitaciones respecto a estudios etnográficos no mediados por tecnología digital sino que ofrece amplias oportunidades que el presente estudio intentará explorar.

5.3. DELIMITACIÓN DEL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

Para ser considerado etnográfico un estudio debe cumplir dos condiciones (Spradley, 1979): a) la observación participante y, b) el análisis y descripción densa de la prácticas culturales de la comunidad bajo investigación. A continuación se especifican ambos aspectos dentro de este estudio.

5.3.1. Tipo de observación participante: participación plena

En cuanto a la observación participante, las posibilidades son infinitas según se dé más prioridad a la participación (perspectiva émica) o a la observación (perspectiva ética). En la tabla 16 se expone, siguiendo la clasificación de DeWalt y cols. (1998), algunas posibilidades tipificadas de observación participante:

Tipo de observación participante	Nivel de involucramiento
No participante	No se establece contacto alguno con la comunidad estudiada
Participación pasiva	El etnógrafo asume un rol de espectador, no actúa en las actividades de la comunidad

Participación moderada	El investigador mantiene un equilibrio entre quien participa y quien observa desde fuera
Participación activa	El investigador se vuelve un miembro de la comunidad y en lo posible asume sus actividades y creencias como uno más
Participación completa	El investigador ya era o termina siendo, de hecho, un miembro más de la comunidad, y su pertenencia al grupo trasciende los límites de su actividad como investigador

Tabla 16: Tipos de observación participante

Fuente: DeWalt y cols (1998)

Una de las singularidades metodológicas de este estudio es la adopción de una participación completa, según la escala anterior. El valor que aporta esa decisión es poder contar con acceso directo al significado que las actividades en la comunidad tienen para quienes las llevan a cabo, algo difícilmente aprehensible de otra manera.

Con ello, esta tesis corre inevitablemente el riesgo de alejarse de una descripción más completa, holística y objetiva y depender en exceso de la forma en que el etnógrafo se involucra en esas prácticas, los roles que asume, su ángulo parcial de observación y, en última instancia, su forma de interpretar la experiencia. Sin embargo, dado que el objetivo primordial de esta investigación es comprender el sentido que tienen los procesos de aprendizaje de una comunidad virtual para sus miembros es relevante hacerlo desde la perspectiva de quien vive en primera persona esas experiencias y tiene acceso no sólo a los productos de esas actividades sino a las emociones e impresiones de quien es sujeto (y no sólo observador) de esos procesos. En el apartado 3.4.3 se comentará más en detalle la forma en que se llevó a cabo esa participación plena.

5.3.2. Foco de la observación participante y herramientas conceptuales de análisis

Para Spradley (1979) el análisis de un trabajo de campo depende de unas categorías o dominios que conducen la observación del investigador en dos sentidos: a) le ponen foco ante la infinitud de los datos que emanan de cualquier experiencia humana y b) condicionan la forma en que se interpretan esos datos. La elección de estos dominios es clave, por tanto, para comprender el significado de cualquier etnografía.

El propio Spradley defiende que esos dominios deben emerger de los testimonios y actividades de los miembros de la comunidad que se estudia, es decir, deben responder a una estrategia inductiva, pues de otro modo la etnografía no podría cumplir su misión de traducir la forma en que los miembros de una colectividad entienden su propio mundo (Hine, 2009). En palabras de Spradley (1979): “más que estudiar a la gente la etnografía significa aprender de la gente” (trad. propia).

Sin embargo, conformar las categorías de análisis en virtud exclusivamente de un análisis semántico de los testimonios de los participantes de la comunidad virtual supondría aumentar el riesgo de parcialidad y subjetividad de la investigación. Como estrategia equilibradora, objetivadora, la presente investigación optó por utilizar como instrumental de partida para la observación y el análisis de los datos de campo algunos conceptos y teorías desglosados en la revisión de la literatura comentada en el capítulo 2 .

Ese repertorio de conceptos se relaciona con los grandes focos de reflexión de esta investigación: ¿Qué aprenden los participantes en una comunidad virtual? ¿Cómo lo aprenden?

Para la primera pregunta, como puede apreciarse en la figura 7, se dispuso de una caja de herramientas conceptuales orientadas a reconocer y clasificar aprendizajes significativos en la era digital presumiblemente presentes en una comunidad virtual como la estudiada. Se trata de un corpus teórico intencionadamente heterogéneo y amplio precisamente con el propósito de comprender (y describir) en términos de aprendizaje la mayor cantidad de experiencias y prácticas posibles dentro de la CT.

La siguiente clasificación responde a la necesidad de ordenar esa riqueza teórica en algunos dominios conceptuales para así facilitar su aplicación en el trabajo de campo. No obstante, dicha clasificación ni es sistemática ni pretende ser sustantiva, sólo operativa.

- a) Marcos de competencias (descritos en el cap. 2, apartados 2.2.1.3 y 2.3): tienen indudables ventajas pragmáticas, como el hecho de definir el aprendizaje en términos observables y de responder al lenguaje educativo más en boga desde hace una década tanto del mercado laboral como de las instituciones y programas oficiales de enseñanza.

Son especialmente útiles para este estudio:

- competencias deseables en un profesor del s. XXI (UNESCO, 2008; INTEF, 2014)
- específicamente, competencias ideales en el profesorado de E/2L (Comisión Europea, 2013; Instituto Cervantes, 2012)

- b) Tendencias y modelos educativos emergentes (descritos en el cap. 2, apartados 2.1.2 y 2.1.3): permiten reconocer prácticas de aprendizaje relevantes en la actualidad y con el potencial de cobrar importancia y

visibilidad en los próximos años, lo que agregaría valor prospectivo a los aprendizajes descritos en este estudio. Es fundamental el estudio de Fundación Telefónica (2012) que describe cuatro macro tendencias educativas y tres escenarios de aprendizaje emergentes, así como dos fenómenos que ya han sido tratados en el capítulo anterior, el de los Entornos Personales de Aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013) y los Recursos Educativos Abiertos (UNESCO, 2010).

c) Fenómenos educativos estrechamente relacionados con las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales del s. XXI (descritos en el cap. 2, apartado 2.1). En concreto:

- Competencias digitales: New Media Literacies (Jenkins, 2006)
- Aprendizaje a lo largo de la vida (Saban, 2010; UNESCO, 2011)
- Interculturalidad (Reimers, 2009)
- Cultura del compartir o “sharismo” (Reig, 2012)

d) Aprendizajes relacionados con procesos o entornos de comunicación informal (descritos en el cap. 2):

- aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011)
- aprendizaje informal inesperado (Conner, 2013), en la tradición del aprendizaje tácito (Polanyi, 1966).

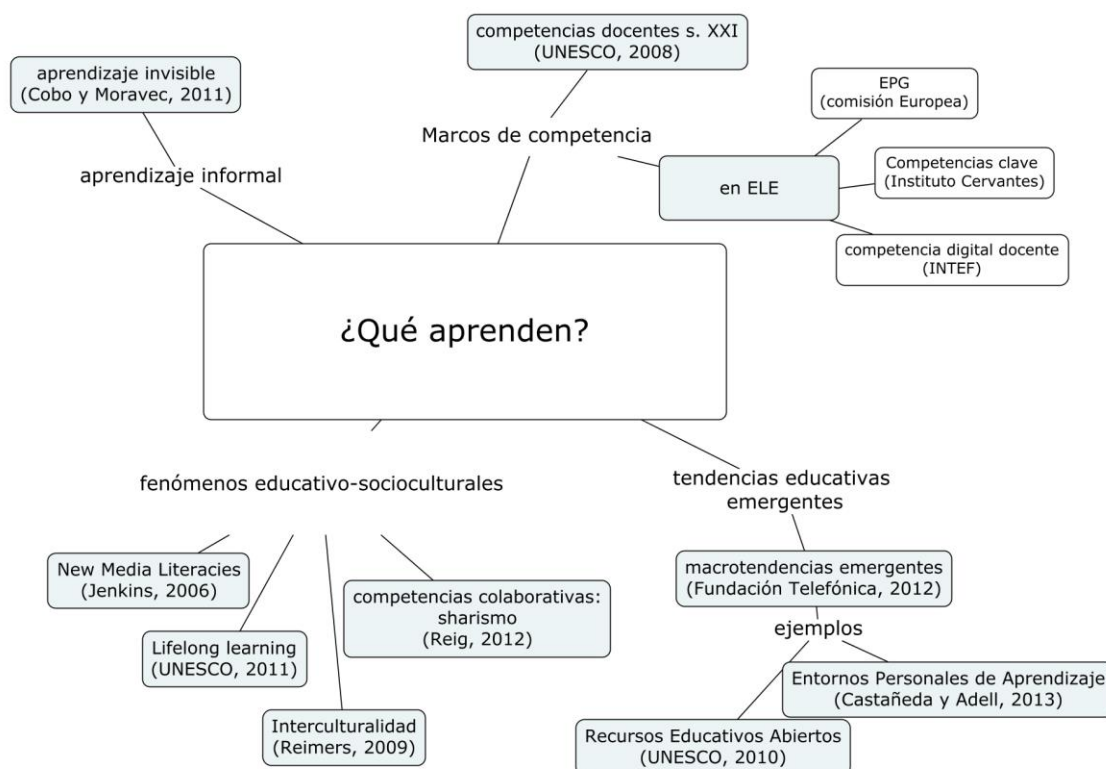


Figura 7: Teorías y marcos educativos de referencia utilizados para la observación de contenidos de aprendizajes en este estudio

Fuente: Elaboración propia

La segunda pregunta central de esta investigación (¿cómo aprenden?) apunta a la comprensión y descripción de las prácticas de aprendizaje en esa comunidad: cómo se desarrollan, se organizan, se interpretan y se transforman las formas (hábitos, interacciones, actividades, entornos, recursos) en las que se aprende.

Para ello, de manera semejante a como se hizo en la primera cuestión, la revisión de la literatura comentada en el capítulo anterior provee unas herramientas teóricas que resultan adecuadas *a priori* para observar esas prácticas de aprendizaje en la comunidad virtual estudiada (ver figura 8). La

diferencia con el instrumental anterior (descrito en la figura 7) no es tajante y, de hecho, los vasos comunicantes entre modelos teóricos que sirven para documentar qué se aprende y cómo se aprende en la era digital están estrechamente relacionados.

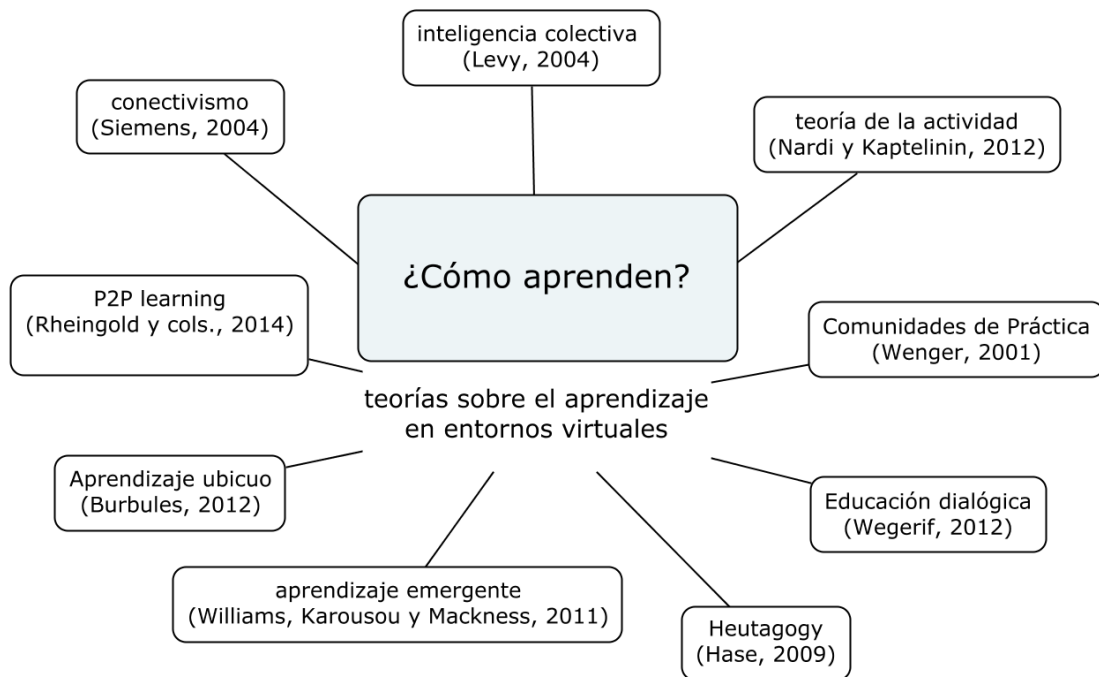


Figura 8: Teorías y marcos educativos de referencia utilizados para la observación de prácticas de aprendizaje en este estudio

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 8 pueden apreciarse una gran variedad de enfoques del aprendizaje. Sin embargo, hay denominadores comunes claros entre todos esos enfoques, como su condición sociocultural (Wenger, 2001; Nardi y Kaptelinin, 2012), su visión colectiva del aprendizaje (Levy, 2004; Rheingold, 2014; Wegerif, 2012), la importancia de la tecnología (Siemens, 2004), su visión orgánica orientada a procesos abiertos (Burbules, 2012; Williams, Karousou y Mackness,

2011) y la autonomía del aprendizaje sobre la educación centrada en la enseñanza (Hase, 2009).

5.3.3. Condiciones específicas del estudio

Para comprender mejor qué y cómo se aprende en las comunidades virtuales de profesionales de un sector educativo se eligió el caso concreto de la Comunidad Todoele, por las razones ya explicadas en el capítulo 1.

El tiempo de inmersión en la comunidad fue de un año, desde febrero del 2014 a marzo del 2015, aunque posteriormente a esa fecha se continuó la vinculación con la actividad de la comunidad, si bien de manera menos estructurada y consistente. Un año es, de hecho, un tiempo que Boelstorff y cols. (2012) consideran idóneo para un trabajo de campo sólido siempre que el investigador esté familiarizado con el tipo de comunidad virtual y que el foco de observación sea lo suficientemente delimitado. Creemos que ambos supuestos se cumplen cabalmente en este estudio.

Uno de los tópicos de la discusión de la etnografía virtual es, según Hine (2004), si conviene circunscribir la observación a lo que sucede en el escenario digital o también a su relación con otros espacios *on-line* y *off-line* relacionados con él. En la presente investigación se tomó la decisión de poner el foco en la interacción digital, en los mensajes e interacciones que se desarrollan dentro de la plataforma en línea de la Comunidad Todoele. Resultaría igualmente interesante poder acceder al impacto que esos aprendizajes han tenido en la vida no digital de los participantes, específicamente en sus espacios de trabajo,

pero eso implicaría la observación *in situ* de esos espacios, un ejercicio que queda fuera de las posibilidades de este estudio.

Sin embargo, la propia CT requiere una observación participante de carácter “multi-situacional” (Hernández, Fendler y Sancho, 2013), ante la diversidad de entornos de publicación e interacción que la misma plataforma de Todoole ofrece, a saber: el muro público de la comunidad, el chat (que puede ser público o privado), la página personal, los blogs desarrollados en el entorno del portal, los grupos temáticos y los correos electrónicos desde el servidor del portal. Todoole, además, tiene su propia “Red Todoole”, que consiste en una serie de entornos digitales asociados a esa comunidad, como un blog, una cuenta en *Twitter*, un grupo en *Flickr*, una página en *Facebook*, una cuenta en *Scoop.it*, un grupo en *Diigo*, un grupo en *LinkedIn* y un canal en *Youtube* (ver Figura 9). Ante esa dispersión de la actividad esta tesis se centró en las interacciones registradas sólo en la Comunidad Todoole.



Figura 9: Red de entornos digitales asociados a Todoole

Fuente: Portal de la Comunidad Todoole

No obstante, como se verá más adelante, la observación y participación en la plataforma virtual se complementará con entrevistas a los participantes de la CT para acceder a su punto de vista sobre sus procesos de participación y aprendizaje relacionados (aunque no necesariamente registrados) en la CT.

La actividad de inmersión del etnógrafo en la CT se realizó a través de un dispositivo digital fijo (ordenador personal) y de dos dispositivos digitales móviles (una tableta digital y un teléfono inteligente). No hubo un tiempo estipulado pero sí el hábito de pasar, en promedio, de una a dos horas diarias en esa comunidad durante un año en actividades directas (participando en foros, chateando, etc.) o indirectas (haciendo entrevistas, respondiendo correos, elaborando notas). La tabla 17 sintetiza las principales características de la delimitación de este estudio.

Caso de comunidad virtual de docentes	Comunidad Todoole
Tiempo de inmersión	Un año
Restricción de campo	Actividad online
Condición del campo	Multi-situacionalidad
Restricción de foco	Aprendizaje
Pregunta de investigación orientadora	¿Qué y cómo aprenden los participantes de esa comunidad virtual?

Tabla 17: Condiciones del estudio

Fuente: Elaboración propia

5.4. PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

5.4.1. Introducción

Como afirma Hine (2009: 54), la etnografía es uno de los enfoques de investigación más abiertos pues la definición de qué datos deben recolectarse y cómo conviene analizarlos depende de la propia experiencia de campo: “la etnografía es un proceso emergente de descubrimiento” (Trad. propia). O, en palabras de Boelstorff y cols. (2012: 23): “la etnografía se fortalece precisamente por su falta de recetas” (Trad. propia).

Sin embargo, eso no significa que no pueda aspirar a su propio rigor y validación. Para ello debe combinarse esa flexibilidad con un sistemático abordaje tanto de la observación de los textos y las interacciones de los participantes como de la participación directa del etnógrafo en sus prácticas sociales.

La observación no puede separarse en última instancia de la participación en un estudio etnográfico y viceversa. Según el principio de la “reflexividad etnográfica” (Hine, 2009) los datos observados contribuyen a configurar la relación del etnógrafo con la comunidad. A su vez, la participación del etnógrafo

en la comunidad genera ángulos de observación y ofrece datos que deberán ser observados con la mayor distancia posible. Observación y participación son, por tanto, dos vasos comunicantes, como se verá en el apartado . Sin embargo, es posible distinguir, aunque sea de manera artificial, ambos modos de enfocar la investigación para poder presentar cada uno de los procedimientos y estrategias metodológicas.

Antes de entrar en detalle sobre los procedimientos utilizados en la participación del etnógrafo en la CT y el análisis de su experiencia es importante hacer explícitas las condiciones y suposiciones que afectaron la perspectiva del etnógrafo a la hora de desarrollar e interpretar su trabajo de campo.

5.4.2. Visibilización de la subjetividad del etnógrafo

Entre las estrategias que agregan validez objetiva a este estudio etnográfico cabe destacar el uso de un *software* de análisis cualitativo (*Atlas/ti*), el sometimiento público de las notas etnográficas a través de un blog, la adopción de diferentes ángulos de participación (roles) y entornos y procedimientos de participación y de observación.

No obstante, como sostiene Woods (1987) y Hine (2004) el principal instrumento de investigación de la etnografía es el propio etnógrafo. El debate sobre la subjetividad de su mirada y el sesgo inevitable que ello supone sigue suscitando gran parte de la desconfianza que otros enfoques de investigación sienten hacia el trabajo etnográfico. La manera de balancear, en parte, esa desviación interpretativa es hacer de la autocrítica un ejercicio constante.

Un procedimiento para ello es el reconocimiento expreso de las condiciones que definen el perfil del autor de esta tesis y que afectan presumiblemente a la perspectiva con la que aborda el trabajo de campo (ver tabla 18).

Aspecto biográfico	Posible influencia/sesgo en el trabajo etnográfico
Perfil sociocultural: hombre, cerca de los 40 años, clase media, español (con 12 años de vida en México)	La relación con otros colegas en el trabajo de campo está influida por ese perfil sociológico. Su mirada puede ser percibida, por ejemplo, como eurocéntrica (aunque su residencia en México desde hace 12 años puede paliar ese sesgo), o su perspectiva laboral y formativa está asociada a cierta generación (nacida en los 70, pre-digital).
Profesión: docente	La perspectiva docente media el trabajo de campo y, por tanto, otras perspectivas educativas (la del administrativo académico, director de escuela o agente editorial, por ejemplo), no están en igualdad de condiciones para ser tomadas en cuenta.
Volumen de experiencia en el sector: 6 años	El etnógrafo tiene la suficiente experiencia en el sector para participar como colega entre docentes de E/2L, pero carece de una perspectiva histórica amplia para entender la evolución de ese sector profesional en las últimas décadas
Metodología: enfoque comunicativo	El etnógrafo se ha formado y trabajado como profesor de E/2L bajo metodologías comunicativas que dominan la enseñanza de idiomas en Europa, lo que le hace estar poco o nada familiarizado con otros modelos de enseñanza (gramatical, audio-oral, etc.).
Formación académica: filología + innovación educativa	Su trayectoria académica tiene sus cimientos en la formación filológica (licenciatura en Universidad Complutense de Madrid y Máster en la Universidad de las Américas-Puebla), mientras que sus últimos 5 años se ha especializado progresivamente en el campo de la innovación educativa. En su perspectiva pesa la importancia del discurso escrito y también la

	relevancia de la tecnología y las nuevas tendencias en educación.
--	---

Tabla 18: Condicionamientos socioculturales del etnógrafo

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la perspectiva del autor de la presente investigación no sólo está condicionada por la idiosincrasia de su trayectoria biográfica y su formación académica. También es importante reconocer las suposiciones con las que inició el trabajo de campo, relacionadas con sus creencias respecto al propio caso de estudio (ver tabla 19).

Esas suposiciones tuvieron que enfrentarse a los datos del trabajo de campo para confirmarse, matizarse o transformarse. Desde esas valoraciones fue que se observaron los primeros datos y se tomaron las decisiones iniciales sobre el trabajo de campo (qué observar, a quién entrevistar, cómo participar en la CT, etc.). Además, el hecho de volver consciente desde principio estos puntos de vista sensibilizó al etnógrafo sobre el sesgo que sus observaciones podrían tener y, por lo tanto, sobre la necesidad de incluir otros posibles formas de entender su estudio.

Creencia/suposición	Descripción
La CT es más un “entorno virtual” que una “comunidad”	Aunque pueda existir cierta conciencia comunitaria en realidad la CT es un escenario de interacción donde no se cumplen plenamente las condiciones de una Comunidad de Práctica (Lave y Wenger, 1991)
La CT es un entorno “digital” más que “virtual”	La palabra “virtual” proyecta la sospecha la sensación de un estatuto de realidad secundario, imaginativo, menos real que la “realidad” off-line. La participación del etnógrafo en estas comunidades (y en otros entornos digitales) ha sido experimentada como un evento tan real como los sucesos acaecidos en espacios físicos.

La CT es una comunidad de docentes	Se parte de la suposición de que la mayoría de sus miembros son maestros de ELE o lo fueron o desean serlo. Se imagina una comunidad de miembros relativamente homogéneos en su perfil profesional.
La CT es una comunidad estable	Se asume que cualquier comunidad está abierta a cambios pero se cree que en el plazo de un año del trabajo de campo previsto existan las condiciones de estabilidad suficientes para que el análisis y la descripción de los aprendizajes reflejen la idiosincrasia de la CT
La tecnología digital ofrece oportunidades valiosas para el aprendizaje	Respecto a la tecnología digital en el campo educativo existe la polarización entre los que tienen predisposición a experimentar frustración, riesgos y peligros (“tecnófobos”) y los que suelen destacar sus posibilidades, ventajas, oportunidades (“tecnófilos”). El etnógrafo desearía asumir una posición ecuánime, sensible al argumentario de ambos bandos, pero parte de una inclinación más favorable hacia el optimismo tecnoeducativo.
Los procesos de interacción en una comunidad virtual son procesos de aprendizaje	La investigación en su conjunto descansa sobre la premisa de que aquello que los miembros de esas comunidades hacen en esos entornos digitales, las cosas que dicen, leen, intercambian, etc., son experiencias de conocimiento. El punto de partida es que esas interacciones propician aprendizajes muy amplios (no sólo reducibles a aspectos de técnica o recursos docentes), por un lado, y aprendizajes muy significativos en la actual “sociedad de conocimiento”.

Tabla 19: Suposiciones del etnógrafo sobre el caso de estudio

Fuente: Elaboración propia

5.4.3. Participación del etnógrafo en la CT: perspectiva interna

Según la lógica de inmersión en una comunidad de práctica que describen Lave y Wenger (1991) el camino recorrido por el etnógrafo en su inmersión en la CT puede explicarse como una evolución desde una participación periférica a una participación plena o nuclear en la comunidad que estudia, es decir, una participación según la cual se vuelve cada vez más experto en las prácticas sociales que se llevan a cabo en ella (dimensión del “hacer”), tiene acceso pleno a sus recursos (dimensión del “conocer”) y se identifica completamente con su ideología y valores (dimensión del “ser”).

Este movimiento hacia la participación plena, ya mencionada en el apartado 3.3.1, fue alcanzándose de manera paulatina, según las siguientes etapas:

a) Etapa previa al estudio: miembro pasivo.

El etnógrafo ya era miembro de la CT antes de la investigación. El potencial intuitivo en ella y la familiaridad con sus formas de participación pesaron a la hora de elegir esta comunidad para el estudio. Su primer acceso fue el 5 de agosto del 2010, aunque su participación en la comunidad cesó a finales de ese mismo año. Su regreso en calidad de etnógrafo fue en marzo de 2014.

b) Etapa 0: Introducción en la CT como etnógrafo: presentación.

A través de mensajes privados a los administradores el etnógrafo informó del estudio que pretendía realizar y del nuevo rol que adoptaba en la comunidad. Recibió el beneplácito de Jesús Suárez, el creador de la CT, así como el interés inicial de algunos administradores (Andrea Chávez, Leonor Quintana y Silvia Ros).

c) Primera etapa: participación pasiva.

La actividad de campo fundamental consistió en navegar por las diferentes secciones de la CT, leer sus foros y blogs, leer los boletines semanales o mensuales, anotar participantes o participaciones interesantes (para futuros análisis o entrevistas). También se consultaron algunos de los recursos audiovisuales almacenados en las secciones de Fotos y Videos. Las visitas a la CT fueron irregulares y no solían alcanzar la hora de duración.

El principal valor de esta actividad, además de ofrecer un “Grand tour” (Spradley, 1979) por la actividad de la comunidad, de introducir al etnógrafo en una perspectiva histórica de la CT y de familiarizarle con los miembros y actividades más destacadas, es el de acercarle a la comprensión del valor que tiene la comunidad para aquellos que no dejan rastro de su actividad en ella y sólo consumen contenido. Cronología: de abril a junio del 2014.

d) Segunda etapa: participación activa.

Está marcada por el inicio de la publicación de mensajes, tanto en el espacio común (el muro de la CT) como en los foros o en el propio blog de la cuenta en la CT. También en espacios privados de correo a miembros de la CT (que previamente habían aceptado la solicitud de contacto) y en el chat. En esta etapa se exploró la funcionalidad de todas las posibilidades (chatear, etiquetar los mensajes, compartir imágenes, incrustar videos en los mensajes, recuperar información a través de las etiquetas, etc.). Se realizaron las primeras entrevistas a los administradores de la comunidad. Asimismo, se elaboraron las notas de observación en uno de los blogs (privado) del etnógrafo (www.cuadernodenotasct.blogspot.com) y análisis más consistentes en otro blog (público) (www.diariodecampoct.blogspot.com).

Esta etapa ya implica una “residencia” en la comunidad como miembro activo, participativo, que además empieza a hacerse visible como etnógrafo para otros miembros. Un tramo cronológicamente significativo de esta etapa se dio a lo largo del verano de 2014 (de junio a septiembre).

e) Tercera etapa: participación plena.

Se produce un cambio de rol. El etnógrafo pasa de entrevistar a los administradores a ser uno de ellos, es decir, de ser un miembro comprometido de la comunidad. El cambio de rol fue fruto de la invitación expresa de Jesús Suárez, que valoró positivamente el involucramiento progresivo del etnógrafo en las actividades de la CT (como, por ejemplo, en la organización y/o moderación de algunas de las mesas redondas de los Encuentros Todoele).

El nuevo rol confiere, entre otras, la labor de aceptar o rechazar la incorporación de nuevos miembros a la comunidad y la colaboración en los proyectos organizados por la CT, como los Encuentros Todoele. En última instancia, se gana el acceso no sólo a la gestión de lo que ya existe sino a la ideación de nuevas posibilidades para la comunidad, es decir, a su posible transformación.

En concreto, las principales actividades de colaboración desarrolladas con otros administradores en la CT giraron en torno a la organización y desarrollo de los VI y VII Encuentros Todoele. En el caso de los VI Encuentros Todoele, celebrados entre mayo y junio del 2014, el etnógrafo debutó como organizador y moderador de una de las mesas redondas titulada “Redes sociales y enseñanza ELE” (6/6/2014). En los VII Encuentros Todoele, celebrados entre octubre y noviembre del 2014, el etnógrafo colaboró eventualmente en la conformación en *Googledocs* del plan general del ciclo de

mesas redondas y en la asistencia técnica de los invitados de cada mesa y de manera más decisiva organizó y moderó dos de las cinco mesas redondas de ese ciclo: “Todoele habla de Todoele” (25/10/2014), que convocó al creador de Todoele, Jesús Suárez, tres administradores (Andrea Chávez, Silvia Ros y Carlos G. Casares) y dos participantes activas de la CT, Maribel Barrera y Fátima Cheikh-Khemis; y “Gamificación en la clase ELE” (21/11/2014), en la que participaron varios expertos sobre el tema como Francisco Herrera, Olga Cruz, Patricia Santervás y Ricardo Torres.

En esta etapa el etnógrafo pasa a ser un “habitante relevante” de la comunidad. La cronología central de esta fase abarca desde octubre del 2014 a la actualidad (agosto 2015).

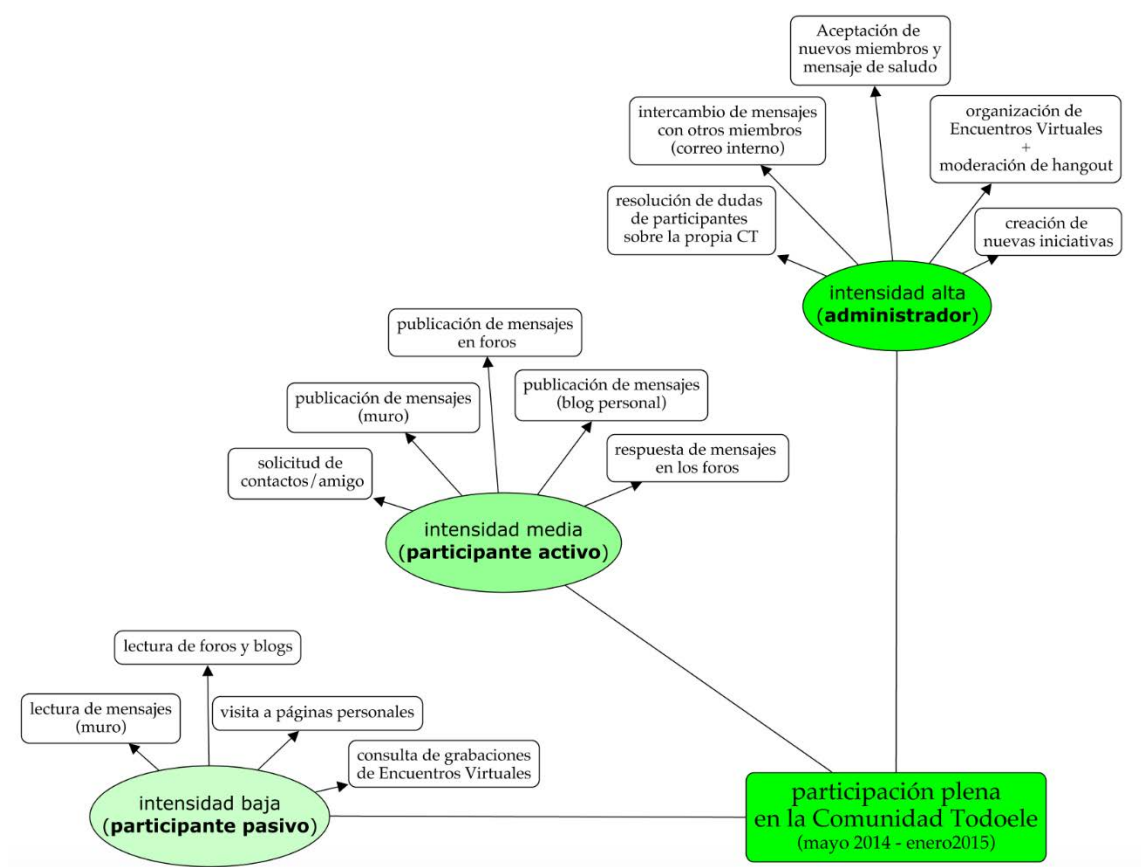


Figura 10: Grados y actividades de participación etnográfica plena en la Comunidad Todoele (mayo 2014-enero2015)

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 10 puede verse la evolución de esa participación según los grados de involucramiento en la actividad de la comunidad (de intensidad baja, media y alta, sucesivamente). Las etapas, a pesar de estar encuadradas en cierto período cronológico, no deben ser entendidas como fases cerradas dentro de una sucesión puramente lineal. De hecho, una vez alcanzada cada etapa de mayor participación el etnógrafo también sigue desarrollando actividades propias de etapas anteriores.

El hecho de haber desarrollado en unos meses una participación plena es, por un lado, un primer indicio de la apertura de la comunidad al empoderamiento de sus miembros. Por otro, refleja la importancia de la contribución para ganar la confianza de los miembros más destacados de la CT. También supone un cambio de perspectiva en la actitud del etnógrafo en relación con la comunidad, lo que afecta al ethos de la investigación. En definitiva, el etnógrafo dejó de ver la CT exclusivamente desde afuera y comenzar a experimentarla desde adentro.

¿Cuáles son las ventajas de ese grado pleno de participación para los propósitos de esta tesis? Dado que la cuestión final es comprender mejor qué y cómo se aprende en esta comunidad virtual resulta estratégico tener acceso no sólo al registro en pantalla de esos aprendizajes o a los testimonios de sus miembros, sino a la perspectiva misma del sujeto que aprende. Vivenciar el aprendizaje “desde adentro” le permite al etnógrafo:

- a) divisar posibilidades y restricciones, hábitos y condiciones que escapan del radio de alcance de una perspectiva ajena;
- b) experimentar la identidad asociada al desenvolvimiento en la comunidad (con su carga emocional de alegrías y frustraciones, de inseguridad, de logro y su carga moral de responsabilidades e implicaciones ideológicas de su rol);
- c) participar en la evolución misma de la comunidad, accediendo con ello a la naturaleza dinámica y temporal del objeto de estudio (y equilibrando, por tanto, su inevitable cosificación desde una perspectiva externa y estática).

En definitiva, como si del aprendizaje de un idioma se tratara, el principal beneficio de asumir una residencia plena dentro de la comunidad es estar expuesto a una experiencia viva y sistemática de la otra lengua y, por tanto, la posibilidad de alejarse progresivamente de la “traducción” del nuevo idioma bajo los términos del lenguaje nativo (en el caso del etnógrafo educativo, esa lengua madre la conforma el conjunto de prácticas y creencias institucionalizadas en el campo de la educación formal).

No obstante, la participación plena también conlleva, a la par de valiosas oportunidades, grandes riesgos. El principal es la subjetividad de las decisiones tomadas por el etnógrafo así como sus capacidades y condicionamientos interpretativos. En este caso, un etnógrafo entusiasmado por lo que él mismo está aprendiendo en la comunidad y dispuesto a colaborar en la mejora de las prácticas sociales de dicha comunidad puede sobreestimar el valor de lo que otros aprenden. Puede producir, por tanto, un sesgo “inflacionista” en los resultados de su análisis.

Por ello, a fin de aumentar la validez interna del estudio es crucial: a) contar con un corpus de datos lo más robusto y plural posible; b) combinar la perspectiva interna (del etnógrafo como sujeto de la comunidad) y externa (del etnógrafo como observador de la comunidad); c) sistematizar el análisis de los datos para obtener mayor evidencia empírica a la hora de legitimar la capacidad explicativa y referencial de interpretaciones inevitablemente subjetivas; d) triangular esa interpretación con otros miembros de la comunidad estudiada.

5.4.4. Procedimientos de observación: perspectiva externa

Por perspectiva externa en el presente estudio entendemos la obtención de datos por parte del etnógrafo con el principal propósito de analizarlos. No significa eso que la perspectiva externa implique necesariamente mantenerse al margen de la actividad de la comunidad. Por el contrario, puede (o no) estar embebida en actividades que involucran la participación del etnógrafo en las prácticas sociales. La diferencia radica en que al hablar de perspectiva externa estamos asumiendo que esa participación está al servicio de la recolección y observación de datos.

En la recopilación de datos y su procesamiento hubo diferentes fases en la elaboración y conceptualización de los datos (del trabajo de campo a la teoría). No deben ser entendidas como etapas cronológicas sino como actividades diferentes que integran de manera conjunta el análisis de la CT. La primera fase consiste en la conformación de datos de primera mano y análisis iniciales de esos datos de campo; la segunda, es el registro y elaboración escrita de esos análisis en blogs; y la tercera es la sistematización y conceptualización de todos los datos y análisis anteriores. El carácter dinámico y relacional de estos procesos será detallado en el apartado 3.5. En éste se describe de forma independiente cada procedimiento.

5.4.4.1. Primera fase: análisis de foros y entrevistas

a) Análisis de foros significativos

Una de las actividades emblemáticas de la comunidad es la participación en foros que pueden ser iniciados por cualquier miembro y que pueden (o no) ser respondidos por cualquier otro miembro. Los foros pueden cumplir diferentes funciones en la CT, como la presentación de los miembros, la búsqueda de ayuda, el intercambio de recursos educativos o la discusión.

En total, la CT tiene disponibles en línea a día de hoy (agosto, 2015) 1183 foros. La cantidad excede la capacidad de observación de este estudio. Por ello, se optó por seleccionar ciertos foros y realizar un análisis en profundidad de los mismos. Los criterios para seleccionar los foros analizados fueron: a) magnitud, en virtud del número de respuestas recibidas al mensaje inicial; b) relevancia, en virtud de la atención que el foro recibió por parte de los participantes a largo plazo; c) densidad, según la calidad de la interacción, evidenciada en la controversia suscitada, el grado de elaboración escrita de los mensajes o la riqueza de los argumentos y recursos mencionados; d) temática, si el foro en cuestión está dedicado a ciertos contenidos sobre los que se está investigando.

Los foros y Grupos elegidos para su análisis en profundidad son los siguientes (tabla 20 y 21)

Título del foro	Contenido	Datos
"Cuéntanos un poco de ti"	Presentación personal en la CT	Iniciado por Jesús Suárez el 10 de agosto de 2007. El más popular, con 173 mensajes de respuesta y 2585 visitas

“A vueltas con la teoría de la declaración”	Discusión gramatical sobre el subjuntivo	Iniciado por Leonor Quintana el 16 de abril, 2008. Recibió 77 mensajes de respuesta y 2586 visitas.
“¿Qué países son los mejores destinos para el profesor E/LE?”	Condiciones de trabajo en cada región para un profesor ELE	Iniciado por Rubén Pérez el 31 de octubre del 2007. Recibió 69 mensajes de respuesta y 2229 visitas.
“Consejos para clases por Skype”	Recomendaciones sobre las posibilidades de Skype para ofrecer clases de español	Iniciado por Marcos Gaitán el 16 de enero, 2012. Recibió 53 respuestas y es el más consultado con 12554 visitas.
“¿Los profesores de ELE tenemos lo que nos merecemos?”	Discusión sobre las políticas laborales del Instituto Cervantes y otros centros de idiomas.	Iniciado por Julio Alejandro Claver el 10 de febrero de 2009. Recibió 22 mensajes de respuesta y 177 visitas.
“¿Comunidad abierta o cerrada?”	Consulta a la comunidad sobre la configuración privada o pública de la CT	Iniciado por Jesús Suárez el 12 de marzo de 2012 Recibió 42 mensajes de respuesta y 2101 visitas
“Vuestros blogs y sitios web”	Publicación de enlaces a blogs y webs personales de los miembros de la CT	Iniciado por Silvia Ros el 3 de noviembre de 2010. Recibió 76 mensajes y 425 visitas.
“Material para enseñar español a niños extranjeros”	Consejos y experiencias para enseñar ELE a niños de 8 a 10 años	Iniciado por Nacho Valls el 9 de octubre de 2012. Recibió 67942 visitas (¡un dato sorprendente!) y 27 mensajes de respuesta.
“La cultura en la clase de ELE”	En torno a artículos y trabajos académicos sobre la dimensión cultural en ELE	Iniciado por Aurora Cardona. Sólo recibió 50 visitas y obtuvo 7 mensajes de respuesta.

Tabla 20: Descripción de foros analizados en profundidad en este estudio
(datos del 15 de agosto, 2015)

Fuente: Elaboración propia

Nombre	Fragmento de la descripción del grupo por parte de su creador	Datos
Material didáctico	“Rincón donde todos los miembros pueden aportar y disfrutar de otras aportaciones en el marco de materiales didácticos e ideas”	Creado por Hamid Elmniai. Tiene 1108 miembros y un volumen de 17 pantallas con mensajes de los miembros.
TIC en educación	“Internet es un medio didáctico que ha permitido cambiar la forma de aprender de los estudiantes mediante páginas interactivas”	Creado por Marcela Basualto Tiene 130 miembros y 3 pantallas completas de mensajes.
ELE en internet	“Estimados compañeros, ¿Qué os parece compartir las páginas de internet que conocemos?”	Creado por Marta Vilosa Tiene 27 miembros y una pantalla completa de mensajes compartidos.
Materiales auténticos, documentos reales	“Constituir un banco de materiales auténticos para compartir con todos. El documento puede ser sonoro o escrito: una factura, una entrevista, el menú de un restaurante, etc.”	Creado por Liliana Rodríguez . Tiene 164 miembros y 6 pantallas de mensajes compartidos.
Google Docs	“Grupo para colaborar en la creación de materiales para la clase usando Google Docs”	Creado por Jesús Suárez. Tiene 166 miembros y 5 documentos abiertos para la colaboración
Gramática E/LE	“Crear una base descriptiva del funcionamiento del español desde la perspectiva de su adquisición”	Creado por Javier Villatoro Tiene 566 miembros y, con 8 pantallas llenas de mensajes, es uno de los que mayor actividad ha suscitado.
Antropología y ELE	“Por eso “Este espacio invita a participar con citas bibliográficas, datos etnográficos, preguntas, etc. [relacionadas con la cultura]”	Creado por Cecilia Montero en agosto de 2009. Tiene 89 miembros.

		De los 33 mensajes que se han publicado en el foro hasta la fecha, 31 son de la propia Cecilia
EL2/ELE México	“Un grupo para quienes enseñan español y la cultura de México”	Creador por Andrea Chávez. Cuenta con 104 miembros

Tabla 21: Descripción de Grupos analizados en profundidad en este estudio

(datos del 15 de agosto, 2015)

Fuente: Elaboración propia

Para su análisis fueron especialmente útiles los siguientes conceptos y autores: el modelo de análisis del discurso de James Paul Gee (2010) y su concepto de “lenguajes sociales” (1999); el modelo de análisis de la interacción (o IAM, en inglés) de Gunawaderna, Lowe y Anderson (1997) y el modelo “dialógico” de Bajtín (1982) y sus conceptos de “polifonía” (1982) y “carnavalización” (1995).

b) Entrevistas:

Las entrevistas permiten comprender de manera más unificada el sentido de los aprendizajes desarrollados en la comunidad, combinando lo que los participantes hacen con lo que ellos mismos experimentan al hacerlo (Boelstorff y cols., 2012: 92).

Las entrevistas se realizaron por medios digitales en virtud de las condiciones que afectaban al sujeto entrevistado y del interés por explorar diferentes medios (Hine, 2004). Se promovió, por ejemplo, la entrevista a través del chat, que permite una comunicación relativamente sincrónica y al mismo tiempo escrita. También, la entrevista a través de mensajes de voz grabados en una secuencia de mensajes que sigue la lógica del chat (en aplicaciones como la de *WhatsApp*), para captar también los elementos paralingüísticos (voz, tono,

pausas, etc.). Y, por último, se desarrollaron también entrevistas a través de diferentes servicios de videoconferencia (a través de *Skype* y de *GoogleHangouts*).

Estas entrevistas fueron en su mayoría individuales y no siguieron guiones semiestructurados sino que se desarrollaron de manera más flexible en torno a los propios focos de interés de la investigación y las posibilidades abiertas por el testimonio de los interlocutores (Spradley, 1979). Otra línea interesante fueron las entrevistas colectivas desarrolladas a través de videoconferencia grabada (a través de *GoogleHangouts*) a grupos pequeños de entre 3 y 10 personas

En una primera fase, lo importante, en términos de Spradley (1979), era obtener un “Grand Tour” o campo de visión amplio de la experiencia vivida por los participantes de la CT. Por otro lado, para los propósitos del estudio las perspectivas más valiosas *a priori* eran las de los miembros con una participación plena en la comunidad, ya que ellos podían evidenciar mejor que miembros novatos o periféricos los aprendizajes que pueden desarrollarse en un entorno social de este tipo.

La tabla 22 da cuenta de las entrevistas realizadas. Lo más valioso de ese trabajo de campo es el acceso a las perspectivas de usuarios de máxima relevancia en la comunidad (el creador, el equipo de administradores, participantes activos) y poderlo contrastar con los testimonios de usuarios novatos, que apenas llevan unas semanas o meses en la comunidad. Otra ventaja adicional, no planeada, ha sido la creación de vínculos personales entre el etnógrafo y varios entrevistados, que ha facilitado su incorporación al equipo de administradores y su involucramiento en el desarrollo de proyectos colaborativos con ellos.

Medio	Entrevistados	Rol en la CT
Videoentrevistas (hangout, Skype)	Jesus Suárez	creador
	Leonor Quintana	administradora
	Maribel Moreno	miembro veterana
	Fátima Cheikh-Khamis	miembro veterana
Audioentrevistas	Andrea Chávez	administradora
	Silvia Ros	administradora
	Lidia Moreno	administradora
	Carlos G. Casares	administrador
	Carmen Polo	administradora
Chats	Babyl	miembro novata
	África	miembro novata
	Gabriela Robatto	miembro novata
	Susana	miembro novata
	María Paula Leyton	miembro veterana
	Adrián Venegas	miembro veterano
	Sergio de la Torre	miembro veterano
	Ramiro Ibáñez Lara	miembro veterano
	Eva Martín	miembro veterana

Tabla 22: Registro de entrevistas realizadas en la Comunidad Todoel
(mayo 2014-enero 2015)

Fuente: Elaboración propia

c) Otros procedimientos de recopilación y análisis de datos

El análisis de los foros y el análisis de las entrevistas son las dos estrategias principales, a las que más tiempo de trabajo de campo se ha dedicado y a las que a priori se confiere mayor significación para reflejar los aprendizajes desarrollados en la CT. Sin embargo, la intención del trabajo etnográfico es hacer una descripción lo más amplia y rica posible, por un lado, y por otro, lo más contrastada (comparando testimonios, observando la misma realidad desde diferentes ángulos, acumulando datos sobre una misma

experiencia). Es por ello que la actividad en el campo se ha ido ampliando a otros ejercicios de recopilación y análisis de datos. Los más importantes fueron:

- Seguimiento de acontecimientos críticos: Según Woods (1987: 58), esos sucesos tienen la virtud de revelar las normas y convenciones de la comunidad, así como sus tensiones internas (bandos, ideologías, conflicto de intereses, etc.). En el caso de la CT los acontecimientos críticos claves fueron el cambio de la configuración de privada a pública de la comunidad y la organización de los Encuentros Todoole.
- Estudio de trayectorias personales: Se realizó a través de entrevistas y actividades de colaboración un estudio a profundidad de algunos miembros del equipo de administración (Andrea Chávez, Lidia Moreno, Silvia Ros, Carlos Casares y Leonor Quintana), así como del director de la CT, Jesús Suárez.
- Análisis de contenido de los recursos educativos digitales compartidos por la comunidad. Incluye la descripción y catalogación de las herramientas tecnológicas y de los recursos educativos compartidos en la CT, almacenados en la sección de videos e imágenes.
- Análisis documental (normas de la comunidad, encabezados de las secciones, boletines semanales, entre otros documentos claves)
- Análisis visual: en un entorno digital las imágenes son tan significativas (si no más) como las palabras y en el caso concreto de la CT se ha procedido a analizar, principalmente, el diseño de información del portal y los recursos visuales más populares de todos los compartidos por los participantes (fotos personales, infografías, pósters didácticos digitales, tarjetas con mensajes motivacionales, viñetas satíricas, etc.). También

se incorporó el análisis visual de la imagen que acompaña al perfil de ciertos participantes (administradores).

- Análisis geográfico de acceso a la comunidad: para comprender mejor el grado de diversidad geográfica en el momento presente de la CT se realizó un recuento de los últimos 100 miembros registrados (en un corte temporal específico) y se distribuyó por países y regiones el origen de esos miembros.
- Análisis de la actividad de los administradores: en la página personal de cada usuario quedan registrados los datos básicos de su actividad en la CT (número de foros, de entradas en el blog personal, de contactos aceptados como amigos, de imágenes compartidas, etc.). Se procedió a realizar un análisis comparativo de estos datos para identificar los diferentes perfiles de actividad de cada miembro.

5.4.4.2. Segunda fase: elaboración de notas en blogs

Un instrumento central para el desarrollo de esta perspectiva fue la elaboración de dos blogs por parte del etnógrafo. El blog cumple varias funciones en este estudio. Por un lado sirve de bitácora de experiencias de investigación, a modo de diario de campo, lo cual permite tomar notas del proceso de observación. En segundo lugar, sirve para elaborar los primeros análisis sobre ese trabajo de campo. Y en tercero, permite compartir y contrastar con toda la comunidad esas mismas reflexiones.

Un primer blog, de configuración privada, titulado “Cuaderno de notas” (www.cuadernodenotasct.blogspot.mx) sirvió para hacer ejercicios de

recolección de datos y análisis esporádicos, subordinados a un posterior escrutinio. Por ejemplo: transcripciones de entrevistas realizadas en medios audiovisuales, capturas de pantallas para el análisis visual, anotación de datos de la actividad de participantes, etc. En total, suma 44 entradas.

Un segundo blog, de configuración pública, bajo el nombre de “Diario de campo” (www.diariodecampoct.blogspot.com) sirvió para elaborar análisis más reposados, en un estilo divulgativo para facilitar su comprensión a los participantes de la CT. En total suma 20 entradas.

5.4.4.3. Procesamiento de datos en *Atlasti*

Para dar sistematicidad y objetividad al proceso de análisis de los datos se utilizó el *software Atlas/ti* (versión 7, actualización 2012), especializado en la codificación de datos multimodales (texto, sonido, imágenes) y la creación de relaciones significativas entre los datos (Barry, 1998).

El software permite procesar los datos en tres niveles básicos de abstracción: a) los códigos, a partir de categorías de análisis semántico que el investigador establece; b) las familias, que abarcan códigos; y c) los vínculos, que permiten relacionar tanto familias de códigos como familias con códigos de otras familias y códigos entre sí, lo que en la práctica permite generar redes de relaciones entre las diferentes categorías de análisis. Como afirma Muños Justicia (2003: 3): “la única diferencia entre ese tipo de actividad [de análisis en *Atlas/ti*] y la realización de un análisis cualitativo [común] es su sistematización y su nivel de exhaustividad”.

5.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS. GROUNDED THEORY: RETROALIMENTACIÓN TEORÍA-CAMPO

El análisis etnográfico ocupa un territorio paradójico. Para que pueda considerarse como etnográfico debe ser guiado por la propia experiencia de campo y debe “escuchar” (Spradley, 1979) los datos que arrojan los participantes de la comunidad y las prácticas comunitarias en las que el etnógrafo se involucra. Pero para que pueda tener validez como estudio académico debe al mismo tiempo partir de una serie de tradiciones científicas inevitablemente asociadas a la construcción misma de la perspectiva etnográfica. En palabras de Hine (2005) debe “traducir” la cultura “exótica” ante la cultura académica local.

En ese doble juego, el etnógrafo a) inevitablemente proyecta, por un lado, una serie de valores y perspectivas interpretativas ajenas a la comunidad y, por otro, un foco de análisis específico en virtud de sus intereses de investigación; y b) debe ser sensible a los datos “emergentes” de la realidad que observa y a las perspectivas de valoración de los miembros de esa comunidad a fin de que su descripción refleje de forma fidedigna la cultura que describe (y no los prejuicios que sobre ella existen desde el marco cultural al que pertenece el etnógrafo antes del estudio). El dilema es claro: ¿cómo lograr un balance entre la

perspectiva ética (objetivadora, externa) del investigador y la perspectiva émica (fenomenológica, interna) de la comunidad bajo estudio?

En el caso concreto de la presente investigación la balanza recae del lado émico, pues el principal propósito no es categorizar los aprendizajes observados según categorías establecidas en marcos educativos institucionales ni tampoco calibrar la eficacia de esos procesos de aprendizaje en términos de desarrollo de competencias según una serie de estándares. El sentido de este estudio reside en descubrir el valor educativo de un entorno informal, abierto y no institucional en el que los participantes experimentan aprendizajes bajo una lógica diferente a la que funciona en los sistemas educativos formales. La descripción de esta lógica y la caracterización de dichos aprendizajes es el objetivo último del estudio.

Por ello, la mejor perspectiva de participación es la participación plena y el procedimiento de análisis de datos fundamental es de corte inicialmente inductivo: de los datos empíricos generados en la interacción social (entre miembros de la comunidad, entornos digitales y el propio etnógrafo) a su conceptualización. Es decir, de la realidad a la teoría, según los principios de la *Grounded Theory* defendidos inicialmente por Glaser y Strauss (1967) y reforzados más tarde por Glaser (2001).

Ese proceso de teorización de los datos de campo (entrevistas y análisis de los foros y grupos, como estrategias claves) siguió los siguientes procedimientos, ordenados según su grado de elaboración conceptual, de menor a mayor:

- a) en el blog “Cuaderno de notas”, privado, se procedió a la toma de datos y a un primer trabajo de ordenación y elaboración de reflexiones al hilo de los propios datos y del ejercicio de “taguearlos” (etiquetarlos) en la

ventana adicional de *tags* que ofrece *Blogger* para cada entrada. Predomina la anotación.

- b) en el blog “Diario de campo”, público, se elaboraron notas más reflexivas, en las que aparecen ya fragmentos de impresiones conceptuales, aún meramente apuntadas e intercaladas con las primeras apropiaciones analíticas (comprensiones) de los sucesos (entrevistas, mesas redondas, foros, grupos, etc.). Predomina la descripción.
- c) en el *software* *Atlasti 7* se realizó un primer ejercicio de codificación de más de 80 documentos, 288 citas, 94 códigos y 5 memos. Predomina la conceptualización y la escritura de una incipiente teoría aún por robustecer, afinar y contrastar.

El uso de este *software* de análisis cualitativo supone un reto paradójico desde el punto de vista de Glaser (2001), quien defiende que este tipo de programas computacionales inclinan al investigador a realizar funciones más descriptivas que conceptuales (Valles, 2005: 5):

Así el investigador, para permanecer enraizado, trata de describir los datos con precisión para producir evidencia y dar voz a los participantes. Este sobreénfasis distrae a muchos investigadores de la tarea de conceptualización en su celo por describir con precisión. Como resultado mientras la GT [*Grounded Theory*] se aplica, muchos investigadores harán QDA [Análisis de Datos Cualitativos, en inglés] que meramente describe pero lo llamarán GT.

En el caso de este estudio etnográfico, precisamente por estar tan embebido en la perspectiva de la participación plena creemos que el uso de un programa de análisis cualitativo aporta objetividad y sistematicidad al análisis intuitivo desarrollado inicialmente en las bitácoras de investigación (blogs).

En concreto, el software se usó combinando descripción (en citas y códigos) y conceptualización (en agrupación de códigos y desarrollo de memos). En ambos procesos se utilizó como marco de aproximación general la teoría descrita en el capítulo 2 acerca de los modelos teóricos sobre el aprendizaje en entornos virtuales del aprendizaje (conectivismo, comunidades de práctica, emergente learning, etc.) y los marcos de referencia para la descripción de aprendizajes significativos en la era digital (UNESCO, 2008, 2010 y 2011; Fundación Telefónica, 2012, Castañeda y Adell, 2013, entre otros, ya comentados en los capítulos 2, 3 y 4).

Pero esta teoría sirvió sólo de base para abordar el trabajo de campo (focalizando la atención en determinadas prácticas o elementos y orientando las entrevistas y análisis de los foros y grupos) y para entrenar la mirada conceptual sobre los datos heterogéneos recabados en la CT. Es decir, no se aplicó de manera intencional o consciente a la delimitación de un corpus definido y cerrado de categorías de análisis ni a un proceso de conceptualización teórica sistemático, a fin de permitir que éstas emergieran de forma más flexible y personal de los propios datos de campo.

En definitiva, predominó el enfoque inductivo y la participación plena, que fueron guiando orgánicamente muchas de las decisiones en la conformación del trabajo de campo (a quiénes se entrevistaba, qué se les preguntaba, qué foros se consultaba, qué iniciativas se impulsaban). Por ejemplo, la interacción con otros miembros de la comunidad fue clave para definir la recolección de nuevos datos.

De hecho, en sentido estricto no puede hablarse de etapas linealmente separadas sino de ciclos constantes (a veces prácticamente simultáneos) de delimitación deductiva del trabajo de campo y de interpretación inductiva de los

datos recabados en él. El proceso básico es el siguiente: los conceptos que emergen del trabajo de campo sirven como fundamento para la elección de nuevos informantes o proveen las unidades conceptuales del análisis de la interacción en los foros y en los grupos. La Figura 11 expone este modelo metodológico de ciclos en permanente retroalimentación.

Un ejemplo de ello son los tres documentos de referencia que se utilizaron para la descripción y análisis de las competencias docentes desarrolladas en la CT. Los tres marcos (comentados en el apartado 2.3) se obtuvieron de la mesa redonda del VI Encuentro Virtual, titulada “Cuando las Nuevas Tecnologías ya no son tan nuevas” (31 de mayo de 2014). Uno de los participantes, José Luis Cabello, coordinador de la formación docente del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado) comentó que la formación de profesores en este campo requiere aún directrices claras: “existe la necesidad de una hoja de ruta”. Como respuesta, otro de los contertulios, Iker Erdocia, profesor de la Universidad de Montreal, puso en la mesa de discusión esos tres mapas curriculares: la *Parrilla del perfil de profesor de lenguas* (Comisión Europea, 2011), las *Competencias clave del profesorado de lenguas* (Instituto Cervantes, 2012) y el *Marco común de competencia digital docente* elaborado por el INTEF (2013) para la actualización docente en España.

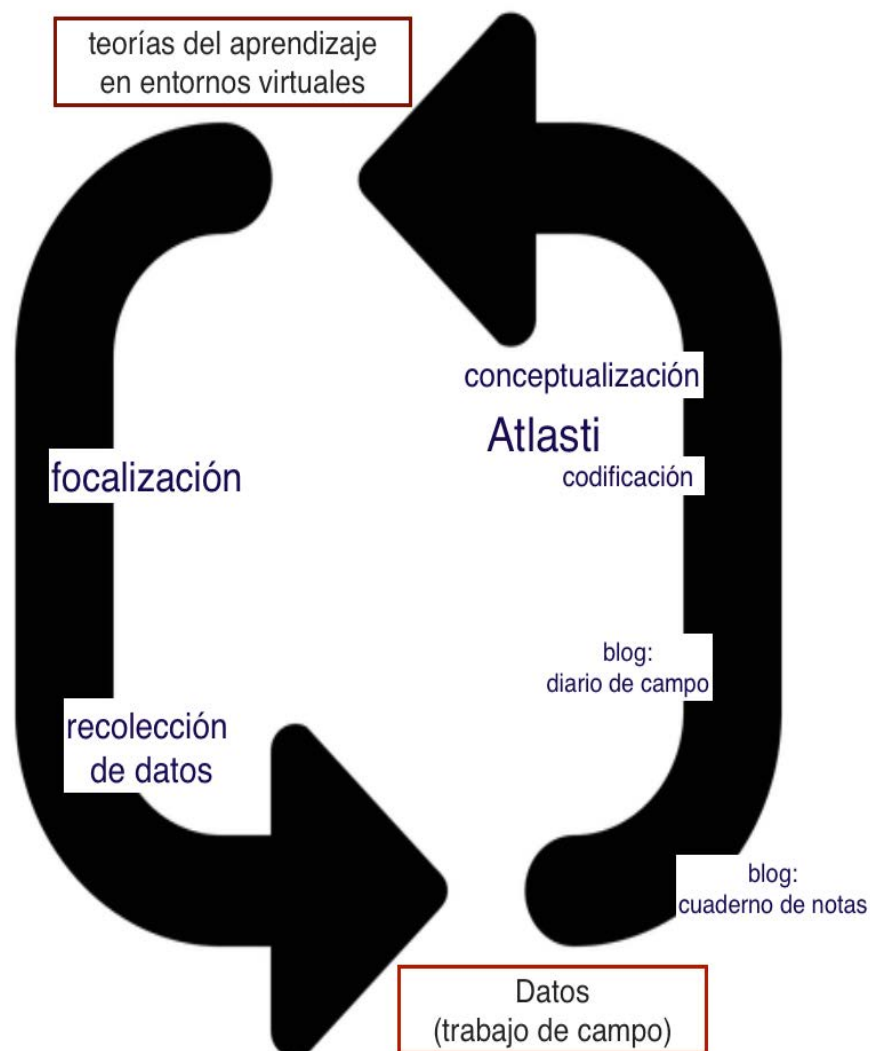


Figura 11: Procedimientos de análisis en permanente retroalimentación con el trabajo de campo

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 6:

**INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE
LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO**

6.1. DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD TODOELE

En sentido estricto, el primer resultado de un estudio etnográfico es la descripción de la comunidad observada. Esta primera sección del capítulo tiene como propósito describir la CT desde dos perspectivas: la externa a la comunidad y la que tienen de ella sus miembros.

Desde una perspectiva externa daremos cuenta de qué tipo de comunidad en línea es la Comunidad Todoele, cuál es su historia y su singularidad, sus principales logros, algunas de sus tensiones y, finalmente, por quién está conformada. Asimismo, desde una perspectiva interna intentaremos revelar qué significa participar en ella desde el punto de vista de sus miembros más significativos y también desde el testimonio de otros miembros con menos protagonismo o recién llegados a la comunidad.

Esta descripción densa (Geertz, 1973) de la Comunidad Todoele responde a la necesidad de entender mejor el contexto específico en el que se desarrollan los aprendizajes analizados en las dos siguientes secciones del capítulo, cada una de ellas dedicada a cada una de las dos cuestiones principales de la investigación: qué se aprende (apartado 6.2) y cómo se aprende (apartado 6.3) en una comunidad como ésta.

6.1.1. Definición y caracterización de la Comunidad Todoole

6.1.1.1. Perfil de la CT como OCoP

La clasificación de Dubé y cols. (2006) es un instrumento útil para definir el perfil de la Comunidad Todoole en relación con otras comunidades virtuales. Cada uno de sus criterios de clasificación presenta dos polaridades, aunque los autores aclaran que se trata de posibilidades que en la práctica una misma comunidad puede contener un grado o modo diferente de cada una de esas características duales. En la tabla 23 se coloreó la polaridad que mejor refleja la idiosincrasia de la CT.

Dimensión	Característica	Polaridad	
Demografía	Orientación	Operacional	Estratégica
	Expectativa de vida	Temporal	Permanente
	Edad	Antigua	Joven
	Nivel de madurez	En transformación	Por desarrollar
Contexto organizacional	Proceso de creación	Espontáneo	Intencional
	Cruce de fronteras	Bajo	Alto
	Entorno	Facilitador	Obstructivo
	Flexibilidad organizacional	Alta	Baja
	Formalismo institucional	Sin identificar	Institucionalizado
	Liderazgo	Asignado claramente	Negociado continuamente
	Tamaño	Pequeño	Grande


Membresía	Dispersión geográfica	Baja	Alta
	Selección de miembros	Cerrada	Abierta
	Inscripción de miembros	Voluntaria	Obligatoria
	Experiencia previa de comunidad	Extensiva	Ninguna
	Estabilidad en la membresía	Estable	Fluida
	Alfabetización digital de los miembros	Alta	Baja
	Diversidad cultural	Homogénea	Heterogénea
	Relevancia del tema para los miembros	Alta	Baja
Entorno tecnológico	Dependencia de la tecnología	Baja	Alta
	Disponibilidad de la tecnología	Gran variedad	Baja variedad
 <p>Grado de complejidad creciente</p>			

Tabla 23: Ubicación de la Comunidad Todoole en la tipología de VCoP

Fuente: Dubé y cols. (2006) (traducción propia).

En la tipología de Dubé y cols. (2006) se establecen cuatro dimensiones útiles para la caracterización de una OCoP. Sirven de guía para identificar los rasgos que definen la CT:

a) Demografía:

Bajo esta clasificación, la CT sería una comunidad:

- “operacional”: no sigue un propósito compartido preestablecido sino que la comunidad evoluciona a partir de las necesidades y eventos generados por sus miembros;
- “permanente”: no fue creada en virtud de una fecha límite asociada al cumplimiento de un objetivo;
- “antigua” , pues desde su fundación han transcurrido más de 5 años (más de 7, en total);
- en “etapa de transformación”: como se verá al comentar su historia (apartado 6.1.1.3), la CT ha vivido etapas de culminación de su potencial inicial y ha evolucionado significativamente en sus capacidades, configuración y actividades.

b) Contexto organizacional:

- La CT sigue un modelo organizacional “espontáneo” de creación de procesos: su devenir es creado de forma emergente por la interacción e intereses de sus miembros (no dirigido por un núcleo gerencial al servicio de una organización);
- tiende a un “alto nivel de cruzar límites”: como se verá más adelante, los miembros pueden participar en actividades organizativas o pueden salir o entrar fácilmente en los diferentes subgrupos temáticos dentro de la CT;
- su entorno operacional es “facilitador”: aunque el control de la configuración y el diseño del entorno está en manos del creador,

cualquier miembro puede impulsar cambios y establecer diálogo y colaboración con cualquier otro participante;

- tiende a un alto nivel de flexibilidad organizacional, en el sentido de que sus miembros pueden fácilmente ocupar su tiempo de inmersión en la comunidad como mejor deseen, pueden acceder a cualquier recurso compartido en el pasado por otro miembro y pueden establecer participaciones más formales o informales;
- el grado de reconocimiento formal institucional es difícil de etiquetar como “alto” o “bajo” en la CT, aunque en general sería bajo en tanto que la participación y actividad de los miembros no recibe una consideración previamente regulada (aunque la visibilidad de su actividad en su página personal y en el muro de la comunidad genera posibilidades de reconocimiento informal por parte de otros miembros y del equipo de administradores de la CT);
- el liderazgo tiende a ser “continuamente negociado” y, de hecho, los miembros del equipo administradores se convirtieron en tales tras su actividad sobresaliente como miembros comunes y asumen, en virtud del proyecto colaborativo en el que estén involucrados, diferentes funciones;
- por último, se trata de una comunidad de tamaño organizacional “grande”, no sólo en número de miembros (casi once mil) sino en número de subgrupos, de secciones de participación o de eventos desarrollados.

c) Características de membresía:

- Una de las características más notables de la CT es su “alta dispersión geográfica”, con miembros ubicados en 92 países y en los cinco continentes, así como su alta “diversidad cultural”;
- la selección de miembros es fundamentalmente “abierta”, pues aunque hay que inscribirse (con nombre, país de origen, país de residencia e información personal) y ser aceptado por un miembro del equipo de administradores, lo cierto es que en la práctica el filtro de rechazo sólo se aplica en caso de no haber dado información básica sobre uno mismo y no se asigna ningún rol diferencial al del resto de los miembros de la comunidad;
- la experiencia comunitaria de los miembros previa a su afiliación a la CT es “nula”, y aunque puede darse el caso de miembros que ya se conocían o de colegas de una misma institución lo más común es que los participantes no tengan vínculos entre sí previos a su relación en la comunidad;
- es difícil precisar la “estabilidad de la membresía” pues los miembros que abandonan la comunidad rara vez se dan de baja y simplemente dejan de participar en ella, aunque se acerca más a ser considerada como “fluida”, pues incluso los miembros que más participan no suelen hacerlo de forma constante sino que existen períodos de mayor participación seguidos de otros de poca o incluso nula (se profundizará en todo ello más adelante);
- existe gran diversidad de niveles de dominio de la “alfabetización digital” de los miembros; sí puede constatarse la falta de pericia de un número

significativo de miembros para hacer uso de las potencialidades digitales de la CT;

- la relevancia del contenido de la CT para los miembros es “alta” pues está directamente relacionada con su condición laboral.

d) Entorno tecnológico:

- El nivel de relevancia de la tecnología digital en la CT es el máximo pues aunque algunas de las relaciones que en ella se tejen puedan llegar a desvirtualizarse lo cierto es que toda la actividad de la comunidad está mediada por las TIC;
- la “disponibilidad de la tecnología” es muy amplia y la CT ofrece la posibilidad de interactuar de manera sincrónica (chat), asincrónica (foros, blogs), compartir recursos y recuperar los recursos que otros compartieron (secciones: videos, fotos, etiquetas) e incluso migrar a otras redes sociales asociadas (Página en Facebook, cuenta en Twitter, canal en Scoop.it, etc).

En definitiva, la exhaustiva clasificación anterior sirve para entender, por una parte, la complejidad organizacional, cultural y tecnológica de la CT y, por otra, permite reconocer su madurez y naturaleza abierta, orgánica, no institucional ni dirigida según un plan de desarrollo específico.

6.1.1.2. Funciones

En sentido estricto los participantes no activan virtualidades que el diseño de la comunidad propicia según un plan intencional previo o unas aplicaciones tecnológicas “naturales”, sino que a través de su participación desarrollan posibilidades no contempladas o aprovechadas previamente.

Cabe destacar, no obstante, algunas funciones que son significativas para un número amplio de miembros y que pueden constatarde de forma recurrente. En este apartado no se profundizará en ellas pues están directamente relacionadas con lo que aprenden los miembros en la CT, lo cual merece ser abordado desde la perspectiva del aprendizaje y no desde la funcionalidad del entorno virtual (ver apartado 6.2). Esas funciones son las siguientes (Figura 12):

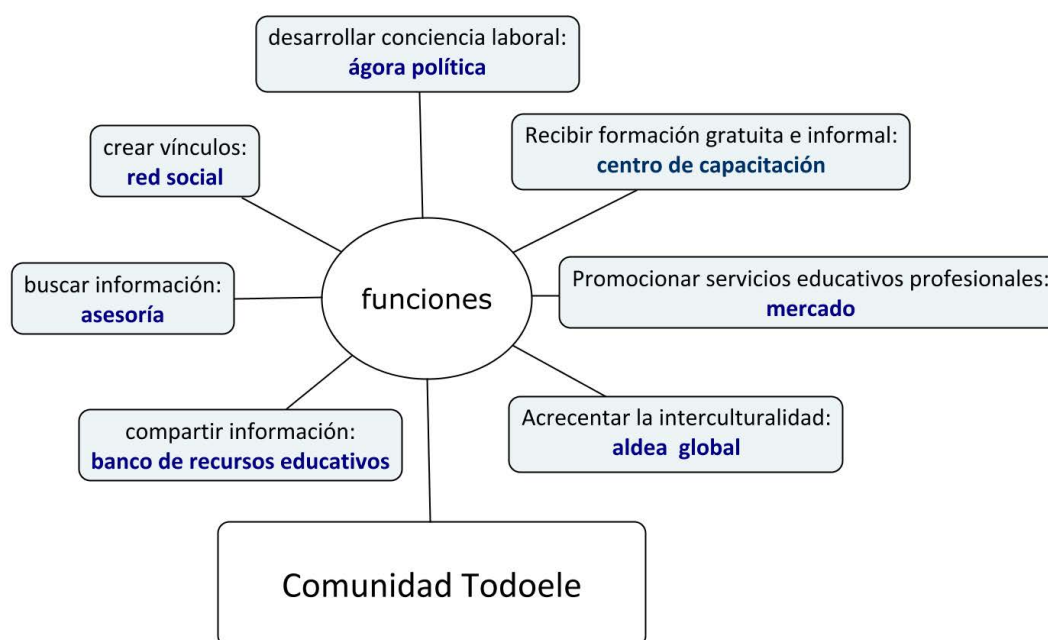


Figura 12: Funciones que la CT cumple para los miembros de la comunidad

Fuente: Elaboración propia

a) Buscar información: asesoría

La CT es un espacio que permite buscar información o contenidos relacionados con las necesidades de sus miembros. Un espacio ideal para ello es la sección de “foros”, donde el mensaje se envía para obtener consejo o información de otros miembros de la comunidad.

El tipo de información que se busca es muy amplio. Destaca la relacionada con: a) la formación docente (ej.: mensajes que preguntan la opinión de otros miembros sobre un determinado programa de estudios); b) con materiales educativos (ej.: el mejor manual para un grupo-meta de clase específico en cierto contexto cultural e institucional); c) con el uso de la tecnología (ej.: el diseño de clases por Skype); d) con la pedagogía de ciertos contenidos lingüísticos (ej.: la mejor estrategia para explicar a los alumnos casos problemáticos de uso del subjuntivo); o e) la realidad de otras regiones hispanohablantes (ej.: la manera de celebrar ciertas festividades o sus modalidades de cortesía).

En un nivel discursivo hay elementos lingüísticos que sirven de indicadores en estos mensajes para enfatizar que no se está sólo informando u opinando, sino que el enunciado es conativo, es decir, requiere una respuesta o acción de los interlocutores. Las estrategias más frecuentes son:

- Enunciar preguntas. Ejemplo: “¿Cuál [universidad] consideran que es mejor para realizar un posgrado en dicha modalidad? ¿Y cuál es la diferencia entre un Programa Oficial y un Título propio de una universidad? ¿Tienen la misma validez?” (Angel Rodríguez, 17/4/2008)

- Agradecer por anticipado la ayuda: “En fin, si alguien me cuenta sus experiencias os lo agradezco. Un saludo a todos” (Marcos Gaitán, 16/1/2012)
- Expresar petición (modulada con cortesía): “Si bien tengo otros elementos para realizar esta selección quisiera que me cuenten qué manuales utilizan en sus clases” (Laura Biscarreta, 6/5/2011)
- Solicitar expresamente ayuda: “Necesito ayuda. [...] Necesito que mis compañeros andaluces que trabajen en el extranjero me rellenen un cuestionario. [...]. Ayudadme, por favor. Gracias” (Inmaculada Chaves, 12/10/2011).

b) Compartir información: recursos educativos

En un sentido inverso, la CT es un espacio propicio para compartir información, es decir, no solo para recibir sino para dar (como se verá en el apartado 6.3.1). También los foros pueden funcionar para comunicar información, aunque es más frecuente hacerlo a través de mensajes generales en el muro si la información es un enlace o cabe en un mensaje breve o bien utilizar para ello la sección del blog personal, que permite editar el texto, adjuntar documentos (en formato Word o PDF, por ejemplo) o etiquetar el contenido del mensaje (facilitando su recuperabilidad y accesibilidad a largo plazo).

También en este caso el tipo de información compartida es de muy diversa condición. Destacan los mensajes relacionados con: a) materiales para la clase ELE elaborados por los miembros o encontrados en internet (como páginas de ejercicios lingüísticos, postales con vocabulario, lecturas graduadas, infografías, etc.); b) materiales para la formación docente (artículos de investigación, tesis, unidades didácticas, presentaciones en *Power Point* o *Prezi*,

etc.); c) noticias relacionadas con la enseñanza de ELE (tomadas en la mayor parte de los casos de medios de comunicación generalistas); d) información cultural (videoclips de música regional, textos literarios, noticias relacionadas con eventos sociales o políticos nacionales, entrevistas a líderes culturales o artísticos en Youtube, etc.); e) información personal (fotografías personales, noticias relacionadas con logros profesionales, experiencias turísticas, etc.).

Es difícil desvelar las intenciones que pueden estar embebidas en estos actos donde el participante comparte una información, recurso o material personal con otros. En algunos casos es fácil reconocer el prestigio que se obtiene al promocionar recursos didácticos o publicaciones de producción propia (como, por ejemplo, en miembros que trabajan para la publicidad de alguna escuela o quienes están realizando algún estudio). En otros, hay un prestigio más difuso relacionado con la construcción de una identidad digital, es decir, con un comportamiento en la red que proporcione una imagen determinada de uno mismo que a la larga pueda generar adhesiones o colaboraciones.

Pero el análisis de las entrevistas empuja en una dirección diferente: las personas disfrutan compartiendo lo que saben y disfrutan por el mero hecho de compartirlo y sentir que otros pueden beneficiarse de ello. Esta práctica solidaria, que en esta investigación conceptualizaremos como “sharismo”, será analizada en mayor profundidad en el apartado 6.3.1.

En cualquier caso, más allá de las intenciones individuales, desde una perspectiva colectiva/comunitaria el principal valor de esta función es la creación de un banco de recursos educativos elaborado, etiquetado, accesible y reutilizable por cada miembro de la comunidad. Es, por tanto, una de las manifestaciones más claras de creación de conocimiento construido colectivamente en la red. Las características de este repositorio de recursos

educativos en la CT, su valor, dinámica de construcción y su problemática serán tratadas en el apartado 6.2.7.

c) Crear vínculos: red social

Los miembros de la comunidad no sólo comparten información o mensajes o colaboran en proyectos de interés común sino que a través de esas actividades ocasionalmente generan vínculos personales. Ni todas las interacciones generan vínculos ni todos los vínculos son especialmente estrechos. Ni siquiera todos son de signo positivo (existen, aunque inusuales, relaciones definidas por la tensión o el conflicto). Pero lo llamativo, a juzgar por las entrevistas realizadas, es la intensidad, riqueza o utilidad mutua de alguna de esas relaciones.

d) Desarrollar conciencia laboral crítica

Uno de los discursos más repetidos en los diferentes espacios de interacción de la CT es la denuncia o la queja acerca de las condiciones de trabajo del sector. Esta precariedad laboral es en parte debida a la falta de regulación de este campo profesional, lo cual permite contrataciones de bajo perfil salarial, eventuales y sin las prestaciones sociales que sí reciben otros sectores educativos. Y en parte, también, deriva de los sistemas nacionales de contratación, que en cada país son diferentes y no suelen facilitar el acceso a un extranjero en igualdad de condiciones que a un ciudadano nativo.

Lo anterior tan sólo alcanza para entender dos de las circunstancias que contribuyen a generar condiciones de trabajo que los profesionales de ELE consideran deficientes. ¿Qué función cumple la CT en este marco de insatisfacción laboral? Entre otras, las siguientes:

- genera lazos de solidaridad y comprensión mutua (como el “manifiesto de solidaridad” compartido por Nines el 16/02/2009, en el que se expresa la necesidad de sensibilizar a gobiernos e instituciones internacionales sobre la pobreza extrema);
- abre la posibilidad de organizar y difundir iniciativas de lucha laboral, como cartas a instituciones gubernamentales, movilizaciones y campañas en la red (ejemplo: la difusión de la campaña “Por el reconocimiento oficial del trabajo con las TIC”, encabezada por Leonor Quintana el 14/05/2008, para que las capacidades y proyectos de educación con tecnología digital desarrollados por el profesorado obtengan un mayor reconocimiento curricular).
- propicia discusiones sobre cómo regular las prácticas laborales del sector (como en el foro “¿Los profesores de ELE nos merecemos lo que tenemos?” iniciado por Julio Alejandro Claver el 10/02/2009, donde se discute qué debería ser más relevante para establecer criterios de selección laboral en el sector, si la formación académica o la práctica docente).
- permite denunciar casos de abuso laboral o malas prácticas institucionales (como en el foro “baremaciones del Instituto Cervantes, donde Isa leal denuncia el sistema de puntuación para el acceso a las plazas del Instituto Cervantes, el 26/05/2008).

En definitiva, la Comunidad Todoole se convierte ocasionalmente en un ágora política donde se genera conciencia laboral crítica de manera esporádica, abierta, participativa, es decir, según una lógica diferente a la que se desarrolla a través de canales políticos institucionalizados (como un sindicato de maestros, por ejemplo).

e) Recibir formación gratuita

La CT no nació con la intención explícita de convertirse en un canal de formación docente pero con el paso del tiempo ése ha sido uno de sus valores principales y, de hecho, en las conversaciones mantenidas con Jesús Suárez, director de la comunidad y con otros miembros del equipo de administradores se valora la idea de potenciar esa función en el futuro.

Aunque son varias las formas en que la Comunidad Todoele ofrece formación continua la más importante de todas está relacionada con la organización de los Encuentros Todoele (ET, a partir de ahora). Los ET son ciclos que inicialmente fueron de conferencias/talleres y que actualmente tienen la forma de mesas redondas. Los organiza el equipo de administradores de la CT y tienen una periodicidad de uno o dos ciclos al año.

En cada ciclo suele haber un número indeterminado y flexible de eventos formativos (entre 5 y 12, en el caso de los ya celebrados), ya sean ponencias, talleres o mesas redondas relacionadas con la enseñanza de ELE y transmitidas en directo en internet (y archivadas en el canal oficial en *Youtube* de la CT para que cualquier miembro las pueda consultar en cualquier momento). En total, desde su inicio, en abril del 2011 a la última edición se han celebrado siete ciclos completos con un total de 57 eventos y más de 100 expertos invitados sin contar la participación del público.

Un repaso por los títulos de esas conferencias y mesas redondas (tabla 24) es suficiente para comprender la variedad de temáticas abordadas (tecnologías educativas, contenidos culturales, evaluación, pedagogía de la lengua, materiales y recursos, tendencias metodológicas emergentes, problemática laboral, etc.). Un análisis del discurso de esos títulos revela la

evolución paulatina desde una enunciación más conceptual (ej.: “Técnicas y procedimientos en una clase de E/LE a lusohablantes”, I ET) a otra más divulgativa (ej.: “¿Cómo ser un buen profesor de ELE?”, VI ET).

Ese cambio es congruente con la evolución desde un formato más monológico (conferencias) en los primeros encuentros a otro más dialógico (mesas redondas) en los últimos. En cuanto a la tecnología empleada, el cambio más significativo ha sido pasar del uso de un *software* (*Adobe Connect*), que implica su descarga en el dispositivo digital del usuario al de una licencia abierta de Google (*Hangouts*), que sólo precisa de la apertura de una cuenta.

En comparación con las múltiples posibilidades actuales de formación docente (como los programas oficiales mencionados en la tabla 4, del capítulo 1), la ofrecida por la CT presenta las siguientes características:

- es gratuita;
- sucede completamente en línea;
- los eventos quedan almacenados en internet (en una sección dentro de la CT y en el canal de la CT en Youtube), accesibles en el futuro;
- cualquier usuario de internet puede participar en los eventos formativos (no sólo los miembros de la CT);
- su formato es flexible (en duración, en número de participantes, en la forma de ponencia, taller o mesa redonda);
- su contenido está abierto a las propuestas de cualquier participante.

Ciclo	Fechas	Formato	Eventos	Participantes
I	mayo-junio 2011	Ponencia	Presentación	Jesús Suárez, Andrea Chávez, Carlos G. Casares, Lidia Moreno
			Usos de GoogleDocs	Pilar Munday
			El valor del A0	Marcos Cadenato
			ELE para lusohablantes	Gonzalo Abio
			Motivación y autoestima	Concha Moreno
			Competencia digital	Javier Villatoro
			Literatura	Rosa Ribas
			10 herramientas útiles	Paz Bartolomé
			La web social	Esperanza Román
			Juegos	Hernán Guastalegnanne
			Errores	Muños Basols
II	octubre-diciembre 2011	Ponencia	Audacity y Audiograbber	Maribel Barrera
			Gramática en enfoque por tareas	Milagros Muchietti
			Juegos educativos	Weronika Górska
			Moodle: el paro juvenil	María Villarrasa
			Método de casos en EFE	Gabriel Neila
			Diseño de curso online	Antonio Chenoll
			Vídeo de producción propia	Estela Díaz
			Evaluación	Ana Remesal
III	mayo-julio 2012	Ponencia	Colocaciones de Léxico	Clara M. Molero
			¿Qué hacemos con los errores?	María Laura Mecías
			Aprendizaje autónomo en redes sociales	Iker Erdocia
			Pronunciación con grabaciones de audio	Manuel Crespo
			Enseñanza de ELE a niños	Rosario Carrillo
			Método de casos en EFE	Gabriel Neila

			Habilidades comunicativas profesionales	Antonio Ruitort
			Preparación al DELE A2	Nitzia Tudela y Ernesto Puertas
			Creando y recreando cuentos	Sandra Milena
IV	Otoño 2012	Ponencia	Recursos para la expresión oral	Isabel Ibarra
			Aprendizaje cooperativo	Nieves Arribas
			Fonemas /l/ y /r/ para nativos japoneses	Rafael Fernández Mata
			Pizarra Digital Interactiva	Javier Díaz
			Rompiendo tópicos sobre Almodóvar	Emilia Nimo
			El nuevo DELE C2	Rosa Mª Pérez Bernal
			Materiales audiovisuales	Marga Navarrete y Stavroula Sofía
			Alumnos con dificultades de aprendizaje	Greici Lenir Reginatto
			Tipología lingüística	Ramsés Fernández García
			Técnicas de cuentacuentos	Ana Luz Carbajosa
V	mayo-julio 2013	Ponencia	Lenguas de especialidad	Josefa Gómez de Enterría
			Enfoque multisensorial	Jose Manuel Foncubierta
			Evaluación del proceso de aprendizaje	Salomé Monasterio
			ELE y abundancia informativa	Victoria Castrillejo
			Español a través del cine	Celia Carracedo
			Orígenes de las prácticas de evaluación	Ana Remesal
VI	mayo-julio 2014	Mesa redonda	Futuro de los manuales ELE	Invitados: Esperanza Román, Javier Fernández Terraza, Javier Muñoz Basols, Jose

				<p>María Ramos, Jose Ramón Rodríguez</p> <p>Moderador: Carlos G. Casares</p>
			Profesores ELE por el mundo	<p>Invitados: Adelaida Martín, Celia Carracedo, Cesare Popoli, Esperanza Román, Jesús Miguel Sánchez, Jose M^a Cuenca</p> <p>Moderador: Carlos G. Casares</p>
			TIC y ELE	<p>Invitados: Ana Martínez Lara, Iker Erdocia, Jorgelina Tallei, Jose Luis Cabello y Pilar Munday</p> <p>Moderadora: Esperanza Román</p>
			¿Cómo ser buen profesor ELE?	<p>Invitados: Neus Sanz, Javier Villatoro, Francisco Herrera, Encina Alonso, Marta Baralo.</p> <p>Moderador: Carlos G. Casares</p>
			Redes sociales y ELE	<p>Invitados: Adelaida Martín, Daniel Varo, Elisa Hergueta, Jose Luis Cabello</p> <p>Moderador: Sergio Reyes</p>
VII	octubre-diciembre 2014	Mesa redonda	Todoele habla de Todoele	<p>Invitados: Jesús Suárez, Andrea Chávez, Carlos G. Casares, Silvia Ros, Fátima Cheikh-Khamis, Maribel Barrera</p> <p>Moderador: Sergio Reyes</p>
			Profestuiteros	<p>Invitados: Adelaida Martín, Guillermo Gómez, Jose Ramón Rodríguez, M^a del Carmen Méndez Santos y Roberto Cuadros</p> <p>Moderador: Carlos G. Casares</p>
			ELE para sinohablantes	<p>Invitados: Alicia Hernando, Arancha Pastor, Evelia Romano,</p>

				José Miguel Blanco, Liria Chen, Soledad Couto Moderadora: Ana Martínez Lara
			Explicar gramática ELE	Invitados: Concha Moreno, Oscar Cerrolaza, Pilar Garnacho, Sonia Montero, Susana Lugo Moderadora: Reyes Llopis
			Gamificación	Invitados: Francisco Herrera, Olga Cruz, Patricia Santervás, Ricardo Torres Moderador: Sergio Reyes
			Clases fuera de clase	Invitados: Esperanza Román, Maribel González Martínez, Mon Cid, Paz Bartolomé, Werónika Gorska Moderador: Carlos G. Casares

Tabla 24: Contenido de los Encuentros Todoole

Fuente: Elaboración propia

Los Encuentros Todoole no son el único servicio formativo planificado que se ha ofrecido en la CT. En algunas ocasiones han sido los propios miembros de la comunidad los que han ofrecido talleres en línea a cualquier otro miembro interesado en inscribirse. Es el caso del “Taller introductorio del uso de Moodle” que propuso, organizó y desarrolló Maribel Barrera en tres sesiones (29 de julio, 2 y 11 de agosto) y en el cual participaron 100 personas.

Por otra parte, más allá de los servicios formativos que la propia comunidad ofrece también facilita información sobre talleres, diplomaturas y cursos formativos organizados por cualquier institución avalada en el campo de la enseñanza de español. Hay, de hecho, una herramienta que permite anunciar eventos y que facilita su almacenaje en una sección de la CT.

f) Promocionar servicios educativos profesionales

Un número amplio de miembros de la CT tienen como parte de su agenda de participación en la comunidad la promoción de la institución o empresa educativa para la que trabajan o que dirigen (academia, escuela de idiomas, editorial). En otros casos, además de su empleo formal como profesores de ELE desarrollan diferentes actividades en internet relacionadas con la educación (como clases de ELE por *Skype*, cursos en línea de formación docente, blogs para promocionar clases particulares, etc.).

El beneficio *a priori* es claro. Desde una perspectiva puramente mercadotécnica la CT es un segmento de mercado bien delimitado constituido en su mayoría por profesionales de la enseñanza de ELE (o por aquellos que quieren volverse profesionales en ese campo). Por tanto, es un mercado ideal para la promoción de productos editoriales, servicios formativos o eventos académicos (Congresos, Másteres) destinados a este sector profesional. Otra ventaja es que esa labor de promoción no supone costo alguno, más allá de la generación de la información y el tiempo que se invierte en difundir el mensaje.

Abusar de esta práctica o reducir la participación en la comunidad a la promoción profesional del participante entra en conflicto con el espíritu de camaradería y altruismo de la comunidad. Por ello, es frecuente que la actividad promocional se haga de manera indirecta, ofreciendo algún tipo de bien a la comunidad que pueda justificar la necesidad de compartirlo en ese entorno. Por ejemplo, cuando una determinada escuela (o alguien que trabaja para ella) comparte un recurso digital (un póster, un video, etc.) de utilidad como material didáctico para otros miembros y que incluye el logo o el enlace a la empresa educativa que lo produjo.

Asimismo, la CT también es un entorno en el que cualquier usuario puede desarrollar a través de los mensajes que comparte en la comunidad una imagen o identidad digital que refleje sus capacidades profesionales y que, en definitiva, pueda llamar la atención de una institución o empresario educativo que esté buscando personal cualificado y disponible.

En todo caso, para efectos de esta tesis interesa especialmente la observación de la CT como espacio de aprendizaje, es decir, como “escuela”. Pero no por ello deja de ser visible su condición de espacio de intercambio de bienes/servicios, es decir, como “mercado”. Ambas analogías, no obstante, resultan problemáticas si tenemos en mente una “escuela formal” (con programa, sistema de evaluación y matrícula) o un “mercado capitalista” (donde la generación de dinero es su principal razón de ser). En esta comunidad virtual nos encontramos con una manera de aprender y de promocionar bienes que responde a una dinámica diferente a la que rige las escuelas y mercados habituales.

g) Acrecentar la interculturalidad

Las entrevistas realizadas arrojan una constante: entre los miembros de la CT existe una vocación cosmopolita y una sólida curiosidad por entender las prácticas culturales de otras regiones del mundo. No resulta extraño, pues la naturaleza misma del trabajo del profesor de español como lengua extranjera consiste en relacionarse en el aula con alumnos de culturas diferentes a fin de prepararlos para comunicarse con la comunidad hispanohablante. Dicho de otra manera, el profesor de español es, por definición, un “traductor” cultural.

Dada la dimensión internacional de la CT, con miembros en prácticamente la totalidad del mundo (ver apartado 6.1.1.4-b), los mensajes e información que se intercambian en ella a menudo contienen explícitamente

alusiones a diferentes aspectos culturales. Así, sucede que algún miembro informa expresamente sobre las costumbres de su comunidad (por ejemplo, comparte un video de música folclórica) o, a la inversa, un miembro puede preguntar por la forma en que otra comunidad latinoamericana festeja un evento común (las navidades, por ejemplo). En otros casos, un participante utiliza en sus mensaje léxico o expresiones lingüísticas típicas de su comunidad hablante. O bien pregunta a otros miembros el significado de cierta expresión o palabra de una región diferente a la suya.

En este tipo de foros los participantes por lo general no sólo buscan satisfacer una curiosidad intelectual o resolver una demanda de información generada por sus estudiantes en el aula sino que expresan explícitamente su aprecio por la diversidad lingüística y cultural latinoamericana y su interés en transmitir a sus alumnos una mirada menos estereotipada y simple de la “cultura latina”.

No significa eso que la CT esté exenta de polémicas y tensiones regionales. De hecho, eventualmente asoma en algunos foros el conflicto del “colonialismo cultural” España vs. Latinoamérica, donde instituciones como la RAE (Real Academia de la Lengua), el Instituto Cervantes o editoriales como Edinumen, Santillana, Edelsa o Difusión (todas ellas, españolas), son percibidas, en términos de García Canclini y Moneta (1999) como “industrias culturales” que perpetúan el dominio de ciertas regiones sobre otras en el campo específico de la enseñanza de español. Es sólo un ejemplo del tipo de polémicas culturales que se dirimen en la CT. Pero estos conflictos suelen negociarse entre los miembros de la comunidad con más ánimo de consenso que de disputa, al menos en el mayor número de las interacciones observadas.

Uno de los espacios más significativos en cuanto al desarrollo de la conciencia intercultural es el grupo temático “Cultura en E/LE”, que de los 118

grupos abiertos en la comunidad está entre los 20 primeros con más miembros suscritos (244 miembros, en total, a la fecha de hoy). Otros grupos como “Cocina ELE”, “Fiestas, fechas y rituales en E/LE” o “ELE para inmigrantes” son también entornos propicios para la visibilización de elementos culturales diferenciales y aprecio por la diversidad. Sobre esta dimensión intercultural se profundizará en el apartado 4.2.6.

6.1.1.3. Historia

- a) El nacimiento. La CT como experimento: de la información (Todoele) a las personas (Comunidad Todoele)

La CT fue creada técnicamente en julio del 2007 por iniciativa de Jesús Suárez, quien ya había creado en el 2002 el portal Todoele (www.todoele.net), una página concebida como repositorio de recursos de información para profesores de español. Según el propio Jesús Suárez Todoele este portal sirve para “recopilar, organizar y compartir los recursos e informaciones que un profesor de español necesita para desarrollar su trabajo” (Suárez, entrevista online en CContinuum, 2014).

Aunque este portal es, en esencia, una web 1.0, es decir, una página que ofrece información a los usuarios, lo cierto es que nace con una vocación participativa. Según su creador:

La intención era crear un sitio dinámico, no un mera lista de materiales y enlaces [...], que era lo más frecuente en aquel tiempo en el campo de ELE, sino un sitio creado sobre una base de datos que permitiera clasificar, buscar y filtrar sus contenidos y, sobre todo, que hiciera posible

que otros profesores pudieran colaborar y participar en la sección e inclusión de contenidos. (Suárez, entrevista online en CContinuum, 2014).

El proyecto se hizo realidad y en poco tiempo comenzó a escalar en visibilidad y tráfico de visitas en la red. Fue clave la participación de varios colaboradores, como Salomé Monasterio (sección “El botiquín del profesor”), Javier Muñoz-Bassols (sección “Congresos” y “Teoría-Bibliografía”), Jorge Martínez Jiménez (sección de “literatura y ELE”), Celia Carracedo (CinELE) y Leonor Quintana (sección “Materiales didácticos- Materiales en Internet”), entre otros. Los datos ofrecidos por GoogleAnalytics de visitas a Todoele en el año 2013 arrojan un volumen de más de medio millón de visitantes únicos y casi cinco millones de páginas visitas dentro del portal (ver Figura 13).

	1,323,601 % of Total: 100.00% (1,323,601)
1.  Spain	590,709 (44.63%)
2.  United States	73,219 (5.53%)
3.  France	56,331 (4.26%)
4.  United Kingdom	52,165 (3.94%)
5.  Brazil	52,023 (3.93%)
6.  Mexico	51,882 (3.92%)
7.  Germany	43,461 (3.28%)
8.  Colombia	42,368 (3.20%)
9.  Italy	38,985 (2.95%)
10.  Argentina	27,937 (2.11%)

Figura 13: Ranking de visitas a todoele.net en el 2013 facilitado por Jesús Suárez (entrevista en Continuum, 2014).

Fuente original: GoogleAnalytics.

Sin embargo, la intención de hacer de Todoole una web participativa se enfrentaba a los límites de su configuración como portal, no como comunidad. Por ello, cinco años más tarde, en julio del 2007, Jesús Suárez inició la Comunidad Todoole bajo la licencia de NING, que entonces era gratuita. Así lo narra el creador:

“La CT surgió como un experimento más dentro de Todoole. La primera versión estuvo en la red en una tarde. En un principio, simplemente quería explorar lo que ofrecía y ver cómo funcionaba. No había ningún plan ni estrategia a largo plazo, más allá de incorporar la posibilidad de comunicación, interacción y participación de los usuarios de Todoole” (Suárez, entrevista online en CContinuum, 2014).

En definitiva Todoole representa un portal de contenidos mientras que la Comunidad Todoole es una comunidad de usuarios. Un salto que en los términos divulgados por Tim O'Reilly (2005) supone un ejemplo claro de la evolución natural de internet, de la web 1.0 o web informativa a la web 2.0 o web social.

La CT tuvo un crecimiento exponencial. Dos meses después de su lanzamiento tenía 50 miembros registrados y cinco meses más tarde ya alcanzaba la cifra de 250. Actualmente la comunidad supera los 10000 miembros (10870, a día 12 de agosto). Alcanzó ese número, el de 10000 miembros, el 8 de diciembre del 2013. Desde su inicio hasta ese momento su ritmo de crecimiento diario era aproximadamente de cuatro miembros diarios en promedio, un ritmo que ha ido frenando paulatinamente en los últimos dos años. Así, desde que alcanzó los diez mil miembros, ha crecido a un ritmo de poco más de un miembro diario (870 nuevos miembros en 612 días, al 12 de agosto del 2015).

b) Crecimiento: el papel de los administradores y el liderazgo de Jesús

El crecimiento de la CT en parte se explica precisamente por el flujo de visitas que ya existía en Todoole y que sirvió de catapulta para la inscripción de nuevos miembros en la red social. Pero desde la perspectiva de Jesús Suárez, el factor que resultó realmente decisivo fue la implicación excepcional de ciertas personas que impulsaron la actividad de la CT, indujeron a otros a participar en ella y contribuyeron a crear en la comunidad un sentido de pertenencia.

Mención especial merece Leonor Quintana. Estudió filología inglesa en Salamanca y migró a Grecia con su esposo en 1981. Allí empezó a dar clases de español pero su titulación en inglés y no en filología hispánica le ha cerrado muchas puertas institucionales. “Estoy en contra de la titulitis y del sistema de castas (académico)”, comenta en una de las entrevistas realizadas para este estudio. En la red, en cambio, ha encontrado un espacio más abierto, flexible y propicio para su desarrollo. El propio Jesús destaca su labor como administradora de la comunidad:

Me gustaría agradecer a Leonor su generosa participación desde el principio. No sé cómo, pero incluso antes de que empezara a difundirla, ella descubrió la comunidad y se registró, y desde ese momento ha sido un elemento central de la misma [...] , contribuyendo de esa manera a hacer de ella un lugar vivo. (Suárez, entrevista online en CContinuum, 2014)

Más allá de su percepción, los datos de la actividad en la CT hablan por sí solos. En la Tabla 25 (datos hasta el 15 de agosto de 2014) se ofrece una comparación de la actividad registrada de todos los administradores en la comunidad. Leonor Quintana es la usuaria que más entradas ha publicado en el blog personal (casi duplica al propio Jesús Suárez), que más ha participado en foros (duplicando a Carmen Polo, la segunda con más participaciones), la que

se ha inscrito en más grupos y la que más amistades ha registrado en el servicio destinado para ello en la CT (en la Tabla 25 se marca en verde las categorías de actividad en las que Leonor ocupa el primer lugar).

En definitiva, si Jesús Suárez puede considerarse el “padre” de la CT, valga la analogía de considerar a Leonor Quintana como la “madre” de la comunidad, en el sentido de que ha sido la que desde el principio de su gestación ha cultivado su desarrollo. Así lo resume Andrea Chávez, otra de las administradoras, en una entrevista para esta tesis: “Leonor es la que está más atenta a la comunidad [...]. Es la más generosa en compartir opiniones, en estar atenta a los otros” (entrevista el 29 de julio, 2014)

Actividad Administradores	Entradas (Blog)	Foros	Grupos	Fotos	Álbumes (fotos)	Videos	Amistades
Jesús Suárez	57	315	64	22	1	152	121
Leonor Quintana	109	1492	69	119	3	153	551
Nines Picado	11	158	30	55	1	62	83
Silvia Ros	5	185	57	60	7	11	183
Andrea Chávez	5	254	53	392	27	553	121
Carmen Polo	45	610	46	7	1	97	104
Lidia Moreno	2	483	51	140	7	67	71
Carlos G. Casares	0	136	39	1	0	1	77
Werónika Gorska	0	106	27	0	0	4	59

Tabla 25: Registro de la actividad de los administradores (hasta el 15 de agosto del 2014)

Fuente: Elaboración propia

Cronológicamente, después de Leonor Quintana se unieron Nines Picado y Silvia Ros (ambas españolas), que también contribuyeron a impulsar la CT en su período inicial. A continuación se incorporaron Carmen Polo (española en Alemania), Andrea Chávez (mexicana) y Lidia Moreno (española). Y por último, Carlos G. Casares (español en Alemania) y Werónika (polaca).

Una de las constantes en las entrevistas realizadas a los administradores (en concreto, a Andrea Chávez, Leonor Quintana, Silvia Ros, Lidia Moreno, Carlos G. Casares y Carmen Polo) es la red de vínculos personales que se ha tejido entre ellos. Silvia, por ejemplo, destaca la coincidencia de que varias de ellas hayan sido por primera vez madres en el período en que han sido administradoras de la CT (es el caso de la propia Silvia, de Carmen y de Werónika).

En otras ocasiones, la vecindad en el lugar de residencia ha facilitado la “desvirtualización” de la relación, como en el caso de Carlos G. Casares y Carmen Polo en Alemania. Pero más allá de esas conexiones personales *off-line*, lo cierto es que la propia actividad compartida de la CT ha generado lazos de empatía, solidaridad y colaboración entre administradores. Silvia los llama la “familia CT”.

Por otra parte, cada administrador asume de alguna manera un rol o un perfil de contribución a la CT. Por ejemplo:

- Lidia Moreno es quien se encarga de ordenar los recursos compartidos, revisar el sistema de etiquetaje, eliminar repeticiones y, en general, revisar las publicaciones de otros miembros de la comunidad. Es, por así decirlo, la “bibliotecaria” de la comunidad.

- Andrea Chávez agrega una dimensión regional y aporta su acento mexicano a través de los recursos que comparte relacionados con dicha región (su cultura, su uso de la lengua, sus contradicciones). Destaca también la frecuencia con la que comparte material audiovisual (canciones, videos folclóricos, imágenes de cultura popular mexicana).
- Silvia Ros se destaca en foros de debate gramatical, donde argumenta con rigor de tesista doctoral sus puntos de vista. También agrega notas de color personal y eventualmente comparte fotos de sus viajes, gustos culinarios o actividades profesionales.
- Carlos G. Casares ha sido uno de los mayores contribuidores al lanzamiento y organización de los Encuentros Todoel y es una de las caras más visibles de la CT en la red, especialmente por su rol de moderador en los dos últimos ciclos de los ET, desde que adoptaron el formato de mesas redondas.

Todo lo anterior son sólo algunas pinceladas de la diversidad de estilos de contribución dentro del equipo de administradores. Hay, no obstante, algo que todos ellos comparten a tenor de las entrevistas: su admiración y afecto por la forma en que Jesús Suárez los ha involucrado en la CT y les ha respaldado en sus iniciativas.

Jesús Suárez, el propio creador de la CT explica su forma de incorporarlos como administradores con las siguientes palabras: “Fui buscando a personas que mostraran un interés en la comunidad, que fueran generosas, que se viera que estaban en la comunidad para compartir, que pudieran aportar algo” (entrevista por hangout el 15 de agosto de 2014). El liderazgo de Jesús está basado en la colaboración, no en la autoridad. Su estilo de comunicación es asertivo y al mismo tiempo cercano. Y en última instancia su estrategia

consiste en empoderar a los miembros con los que establece una relación de confianza y en los que delega parte de la responsabilidad (y la libertad) en la toma de decisiones y el desarrollo de iniciativas.

c) Encuentros Todoeele: la ampliación del sentido original de la CT

En la Comunidad Todoeele han sido muchas las iniciativas y proyectos que se han desplegado a lo largo de estos casi ocho años. Algunas tuvieron éxito inicial pero no han perdurado en el tiempo (no, al menos, hasta el presente), como la idea de generar unidades didácticas de creación colaborativa a través de *GoogleDocs*; o el foro destinado a compartir los blogs personales o profesionales de los miembros que inició Silvia Ros en el 2010 y que se fue apagando paulatinamente hasta el 2012 (fecha del último mensaje de respuesta).

Algo similar sucedió con la iniciativa de Andrea Chávez al abrir un grupo de “Cápsulas CT” concebido como servicio de apoyo a los miembros para cualquier tipo de duda relacionada con la comunidad. La propia Andrea produjo algunos recursos audiovisuales como tutoriales de uso de las diferentes posibilidades en esta red social, pero la interacción en este grupo decayó a las pocas semanas.

Otra iniciativa que no desarrolló su potencial fue la propuesta de Éricka cuando en octubre del 2011 creó el grupo “Syllabus ELE” para “compartir archivos y sugerencias sobre la elaboración de syllabus en cursos ELE” (texto extraído de la portada del grupo). Su invitación fue aplaudida por otros miembros, que se alistaron en el grupo (de hecho, actualmente cuenta con 93 miembros). Sin embargo, sólo una persona, Marianela David (de Costa Rica) compartió su programa de clase en el grupo. En el apartado 6.3.2.3 se volverá a incidir sobre estas propuestas que se quedaron a medio camino.

En contraste con las iniciativas anteriores, el proyecto que sigue vigente son los Encuentros Todoole, de los que ya hemos hablado en el apartado (6.1.1.2-e). A continuación, añadimos algunos apuntes sobre su significación como parte de la evolución histórica de la CT.

El primer ciclo de los ET nace en mayo de 2011, en pleno auge de la comunidad. Fue una idea que planteó Carlos G. Casares con la intención de que la CT incluyera eventos expresamente pensados para la formación docente. Jesús Suárez subraya la relevancia de ese nuevo servicio: “ha sido una de las grandes aportaciones y uno de los cambios más grandes en el funcionamiento de la comunidad” (Suárez, entrevista realizada en octubre, 2014).

La naturaleza de este cambio hay que situarla dentro de la línea que va del portal Todoole a la red social. El portal, como ya se ha dicho, era principalmente un espacio de contenidos. La red social agregó la posibilidad de crear un espacio de relaciones y de comunicación entre personas. De alguna manera los Encuentros Todoole son una síntesis entre ambos. Por una parte no dejan de ser un contenido formativo creado por miembros de la comunidad y, por otra, ese contenido no consiste en “textos” sino en “personas” que comparten lo que saben con el resto de participantes.

Otro de los cambios generales en la Comunidad Todoole podría definirse como el salto hacia la multimodalidad audiovisual inherente a la red, lo que en términos de Lanham (1995) llamaríamos su “rica señal”. Si en un comienzo la actividad en la CT era fundamentalmente textual, poco a poco los recursos empezaron a ser más audiovisuales hasta el grado que se abrieron dos secciones, de “fotos” y “videos” para albergar los recursos de este tipo que los miembros compartían.

Los ET suponen la culminación de ese proceso al ofrecer no sólo recursos audiovisuales encontrados en la red sino nuevos recursos específicamente pensados como “programas televisivos”, tal y como los llama medio en broma medio en serio el principal promotor de la idea, Carlos Casares. Es un fenómeno emergente en otros canales en internet dedicados al español como lengua extranjera, como el caso de *TV ProfeDeELE*, un canal de videos de enseñanza de español y entrevistas a profesionales del medio, y de *Eledelengua*, un portal de *podcast* educativos y entrevistas en formato de audio.

El salto de lo textual a lo audiovisual es sin duda un reto para los administradores de la CT cuya formación y profesión está relacionada con el análisis y comunicación del lenguaje verbal. Son filólogos, muchos de ellos, que se ven ante el reto de reinventarse desde una perspectiva más amplia como comunicólogos. En ese proceso, la mayoría de ellos explícitamente rechazan la idea de “salir en pantalla” o aún no están familiarizados con tecnologías como los *Googlehangouts*. Carlos G. Casares, en este grupo, es la excepción, no la regla.

Por último, los propios ET representan en su misma evolución el paso de un discurso más monológico, con un formato basado en la conferencia a otro más dialógico reflejado en las mesas redondas. Wegerif (2012) argumenta que el conocimiento en la era digital sigue la misma dirección, acrecentando el sentido de la participación y el diálogo, a diferencia de la lógica propiciada por la imprenta regida por la autoridad de las élites letradas (los expertos) y el dominio del texto.

¿Qué datos tenemos del éxito de los Encuentros Todoeele? Según Jesús Suárez (entrevista octubre 2014), en las retransmisiones que se hacen en directo de las mesas redondas en los últimos encuentros la audiencia en internet ronda en promedio las 100 personas. A eso hay que añadirle el número de

visitas que los videos de cada conferencia o mesa redonda, almacenados en la cuenta del Canal Todoole, reciben a lo largo del tiempo. La tabla 26 da fe de ello. No hay que suponer que cada visita registrada es una persona que vio completamente la conferencia o mesa redonda. Puede haber visitantes esporádicos que simplemente querían ver de qué se trataba la mesa redonda o incluso pueden haber quedado registradas varias visitas de un solo usuario que accedió en repetidas ocasiones al video.

No obstante, los números revelan el acceso y consumo asincrónico de la retransmisión de estos eventos, lo que sumado a la audiencia en directo, a la variedad de temas abordados y a la diversidad de personas de reconocido prestigio en el campo de ELE que participaron en ellos (ver tabla 26) supone, en su conjunto, indicadores suficientes de la relevancia de los ET como recurso formativo en internet.

Título del evento de los Encuentros Todoole	Formato	Fecha de publicación	Nº de visitas
Propuestas metodológicas para enseñanza de ELE a niños	Conferencia	21/07/2012	6890
Un ejemplo práctico para la clase de español con Moodle	Taller	06/07/2012	6477
Evaluar para ayudar a aprender	Conferencia	07/07/2012	3587
¿Cómo llegar a ser un buen profesor de ELE?	Mesa redonda	13/06/2014	3338
¿Cómo explicar gramática en clase de ELE?	Mesa redonda	15/11/2014	2711
Estrategias para la preparación de candidatos al DELE A2	Conferencia	12/07/2012	2636
Gamificación en la clase de ELE	Mesa redonda	21/11/2014	1469

Tabla 26: Videos más visitados de los almacenados en el
Fuente: Canal Todoole en *Youtube* (hasta el 12/8/2015)

En definitiva, el desarrollo y éxito de los ET refleja una evolución paulatina de la CT en la que, por una parte, hay una pérdida progresiva de vitalidad en la interacción de foros, en el sentido de pertenencia de los miembros a ella y, por otra, hay una mayor concentración de la energía (por ejemplo, de la actividad de colaboración de los administradores) en torno a ciertos proyectos dentro de la comunidad, como el de los ET.

- d) La encrucijada: el cambio en la configuración. Una red más abierta y menos participativa

El 19 de marzo del 2012 Jesús Suárez, tras consultarlo con el equipo de administradores, discutirlo en un foro y hacer una encuesta abierta a cualquier miembro de la comunidad que quisiera participar, tomó la decisión de cambiar la configuración de la privacidad de la CT. Hasta ese momento, cualquier usuario de internet podía ver la portada pero no acceder a los contenidos y mensajes que se compartían en ella, para lo cual debía registrarse y ser aceptado por el equipo de administradores. En cambio, a partir de ese momento, toda la actividad registrada en la comunidad puede observarse en internet sin necesidad de ser miembro o completar el proceso de aceptación. Existe, eso sí, la posibilidad de que cada miembro decida la visibilidad pública de su propia actividad en la CT a través de las herramientas de configuración que ofrece NING.

Entre los argumentos de Jesús Suárez para defender este cambio en la política de acceso a la comunidad está la convicción de que la apertura, la transparencia, y la vocación por compartir (*sharismo*, en términos de Isaac Mao, 2007) son la esencia de la propia Comunidad Todoole y obedecen al signo de los tiempos en la era digital. Si lo que estaba sucediendo dentro de la comunidad tenía valor, ¿por qué no abrir ese capital de información y comunicación a cualquier usuario de la red? Otro argumento es la posibilidad de que al abrirla

más gente pueda involucrarse en la comunidad de forma activa y revitalizar y diversificar así la participación.

El foro permitió conocer las diferentes posiciones que los miembros que participaron en él tenían al respecto. Permitted, sobre todo, conocer los argumentos en contra del cambio: a) el riesgo de exponerse a problemas de *copyright* al visibilizarse los recursos que se comparten en la comunidad; b) la pérdida del sentimiento de pertenencia; c) la inhibición que potencialmente supondría para los miembros ser conscientes de que sus mensajes tienen una audiencia desconocida más amplia; d) el riesgo de que la participación disminuyera; y e) la complejidad de que cada miembro pueda adoptar una configuración diferente del acceso a sus mensajes.

En cualquier caso, tanto en el foro de discusión como en la encuesta las posturas de los miembros estuvieron divididas. En el foro predominaron ligeramente los mensajes en contra del cambio (9 sobre 6, con 2 participaciones indecisas), mientras que la encuesta arrojó, según el testimonio de Jesús, un 60% de votos a favor del cambio de configuración frente a un 40% de votos en contra de volverla pública.

Finalmente, Jesús optó por el cambio de configuración hacia una red más pública. ¿Qué impacto ha tenido esta decisión en la evolución de la comunidad? Es difícil hacer una valoración rotunda. A juzgar por el testimonio de Jesús el ritmo de visitantes a la comunidad se ha duplicado desde entonces pero es un hecho que, al mismo tiempo, la participación ha decaído. Así lo explica Jesús: “Hay gente que decía de una manera apasionada ‘me siento menos libre para decir lo que pienso’, ‘he perdido un poco ese sentido de pertenecer a un grupo’” (entrevista, octubre de 2014).

Eso significa que especialmente a partir de entonces (aunque ya había signos de ese fenómeno previo al cambio de configuración) la comunidad empezó a generar un volumen de interacción menor. A cambio, la información de los foros y los recursos compartidos de sus miembros están a disposición de un mayor número de visitantes.

En otras palabras, la CT, que nació de un portal de contenidos para convertirse en una red de personas, ha visto cómo en los últimos años el peso de la participación, en relación con el número creciente de usuarios, se ha concentrado cada vez más en un número limitado de participantes y, en términos generales, se ha ido debilitando el sentimiento de comunidad que había constituido su razón de ser fundamental en su período inicial. A cambio, desarrolla proyectos y genera contenidos formativos que impulsan su evolución en una nueva dirección.

Desde una perspectiva biológica el crecimiento orgánico de la CT alcanzó en torno al 2011 un estadio de madurez, con la conformación definitiva del equipo de administradores, la organización de los primeros Encuentros Virtuales, el equilibrio entre el ritmo de crecimiento en usuarios (entonces, en torno a 5000) y la distribución participativa de sus miembros. A partir de entonces y acelerado probablemente por la exposición abierta de todos sus contenidos en la red, la CT ha mantenido su actividad y su valor en internet, especialmente en relación a los eventos formativos que organiza o alberga, pero ha perdido energía en su actividad y compromiso en sus participantes.

En la siguiente tabla (tabla 27) Wenger y cols. (2002) exponen los ciclos naturales de la evolución de una OCoP. Se toman en este estudio esos ciclos como guía para establecer cronológicamente las etapas de evolución de la CT desde su planeación inicial al momento actual.

Etapa	Definición	Comunidad Todoele
Potencial	Se baraja la idea de crear una comunidad, se imagina su forma, se define su interés para ciertos usuarios, etc.	[2002- 2007] Jesús Suárez construye Todoele como portal de contenidos pero con vocación participativa
Eclosión	Se lanza la comunidad oficialmente. Comienzan las actividades y el principal objetivo es establecer valor	[julio del 2007- mediados del 2008] Se crea la Comunidad Todoele y se involucran participantes que conformarán el equipo inicial de administradores. Se abren grupos. Se desarrollan foros. La actividad de la CT crece exponencialmente y se genera un sentido de pertenencia
Maduración	Se desarrolla un sentido fuerte de identidad. Se desarrollan las prácticas la comunidad y los usuarios identifican e impulsan nuevas posibilidades. Se constituye un sólido cuerpo de conocimiento. Los miembros desarrollan vínculos y confianza entre sí.	[mediados 2008- finales 2011] La CT continúa su crecimiento sostenido a un ritmo superior a 4 nuevos miembros al día. Se desarrolla su sistema de etiquetare para recuperar información. Se crea una gran diversidad de grupos temáticos. Se desarrollan iniciativas impulsadas por sus miembros (Ej: GoogleDoc). Surgen los Encuentros Todoele. Se produce el cambio de configuración.
Gestión	El mayor reto es mantener el ritmo de actividad y la energía participativa de la comunidad	[2012-finales de 2014?] La CT pierde miembros que antaño eran activos sin perder volumen de miembros (sigue creciendo a un ritmo de dos nuevos miembros diarios). Se desarrollan los Encuentros Virtuales. El equipo de administradores aumenta su actividad de gestión en

		relación al total de su actividad como participantes
Transformación	Un evento, un cambio organizacional, la aparición de un flujo de nuevos miembros, un cambio en el liderazgo o el descenso de la energía de la comunidad detonan la necesidad de una renovación. La comunidad puede resurgir a partir de nuevos proyectos o bases o bien simplemente languidecer y desaparecer	[finales de 2014- 2015] ¿Representa el momento presente ese escenario de transformación?

Tabla 27: Ciclos de evolución de una comunidad de práctica aplicados a la CT.

Fuente: Wenger y cols (2002)

Según lo ya comentado la Comunidad Todoeele estaría actualmente viviendo un período de incertidumbre. La actividad regular de los administradores, más allá de la organización de Encuentros Todoeele, se está rutinizando. No sólo la participación está decreciendo, también el ritmo de registro de nuevos miembros está frenándose (hace un año era de 2 miembros nuevos diarios y en el último medio año ha decaído a un promedio de un miembro al día). Además, retos familiares y profesionales ocupan cada vez un mayor tiempo en las vidas de los administradores y les dificultan invertir una atención tan continuada a la CT. Si el nivel de intensidad de su contribución decae la CT corre el riesgo de languidecer.

Por otra parte, son varias las iniciativas y las posibilidades de transformación que se están planteando:

- a) En algunos intercambios de correos con el equipo de administradores Jesús Suárez ha planteado su intención de hacer converger la CT y el portal Todoele, así como apostar por la generación de contenidos formativos.
- b) En esa misma línea Carlos Casares propone enriquecer el formato de los Encuentros Todoele agregando a cada mesa redonda la posibilidad de albergar, bajo la misma temática tratada, una serie de entrevistas. Esas entrevistas pueden también formar una secuencia aparte, sin demasiada planificación, como fruto de la oportunidad que a cada administrador le surja de grabar su conversación con alguien a quien considere relevante dentro del campo de ELE.
- c) Otra posibilidad, compatible con la anterior, es crear reuniones informales a través de los *Googlehangouts* con los propios participantes en torno a intereses comunes (los Café Todoele, de los que se hablará en el capítulo final).
- d) Asimismo, está valorándose reforzar la vinculación entre la CT y el resto de redes de la comunidad asociadas a ella, como el canal de *Youtube*, el perfil en *Twitter*, la cuenta en *scoop.it* o la página en *Facebook*.

El listado de posibilidades anterior está en la mesa de discusión. Parece reflejar la intención compartida de revitalizar el sentido de la CT, una especie de salto (sin red) hacia adelante que ejemplifica bien la actitud experimental y participativa que ha marcado la evolución de la comunidad hasta la fecha.

6.1.1.4. Participantes

a) Número y perfil de participación

Actualmente (agosto 2015) la CT cuenta con cerca de 11000 miembros. Para ser miembro de la comunidad debes sólo registrarte y esperar a ser aceptado por algún administrador. Los campos que hay que completar son sencillos: el nombre (y apellidos), el lugar de nacimiento y residencia, la posibilidad de agregar el centro de trabajo y un campo abierto donde cada usuario puede agregar información personal, así como algunos enlaces a su website, blog o cuenta de Twitter. Sólo se niega el acceso cuando a juicio de alguno de los administradores los datos no son verosímiles o existe la sospecha de que haya una intención comercial en el registro a la CT. Una vez aceptado, el administrador/a de turno tiene como protocolo mandar un mensaje de saludo personalizado con información clave sobre la comunidad.

No obstante, una cosa son los miembros registrados y otra los miembros que entran, aunque sea de forma esporádica, a la comunidad. Y dentro de este último grupo, la mayor parte sólo acceden a la comunidad para consultar información o ver lo que otros miembros han publicado recientemente. Así que tan solo un número realmente minoritario son “prosumidores” (Toffler, 1970) de información, es decir, además de consultar el contenido publican eventualmente algún mensaje o participan en algún foro. Y, por último, de ese grupo de miembros activos sólo una pequeña parte participa con asiduidad.

Por lo tanto, la ley de la desigualdad participativa o ley de Nielsen (2006) se cumple en la CT. Según esta ley, conocida popularmente como la “ley del 90-9-1”, solo el 1% de los participantes soporta la mayor parte de la actividad de la comunidad; cerca del 9% contribuye ocasionalmente y el 90% son *voyeurs* que consumen los recursos de la comunidad pero no colaboran en su producción.

Como ya se ha narrado, la CT ha vivido diferentes etapas en las que la ley de Nielsen se ha cumplido más o menos plenamente. En general, puede afirmarse que en su etapa inicial la desigualdad participativa en la CT era menor de lo que es actualmente. Eso podría llevar a concluir que cuanto mayor es el número de miembros de una OCoP de este perfil más fácilmente se agudiza la desigualdad de participación.

También es importante destacar al equipo de administradores pues su rol no se reduce a ser participantes líderes, inspirando la participación de otros y modelando las prácticas de actuación esperadas en la comunidad. También asumen funciones de coordinación y administración (como la de aceptar o rechazar miembros, organizar eventos o tomar decisiones sobre el futuro de la comunidad).

Por lo tanto, aunque en un sentido general la lógica relacional de los miembros de la CT es horizontal (cualquiera puede participar y proponer o colaborar en cualquier proyecto o iniciativa), también es cierto que los administradores forman un grupo que el resto de miembros de la comunidad identifica como la “dirección” de la CT. Hay, por tanto, dos lógicas organizacionales implícitas: la horizontal, que preside el sentido mismo de la comunidad, y la vertical, con Jesús Suárez a la cabeza, los administradores en el núcleo y el resto de miembros en una jerarquía más abajo.

b) Origen geográfico y profesional

La CT está abierta a que cualquier persona de cualquier parte del mundo pueda acceder a la comunidad e inscribirse. La comunidad es internacional en dos sentidos: a) sus miembros son originarios de una gran diversidad de países y regiones del mundo; y b) independientemente de su origen una parte

significativa de ellos están residiendo en un país diferente a su país natal, repartidos por todo el mundo. En total, hay miembros localizados en 73 países diferentes, en los cinco continentes (ver figura 14).

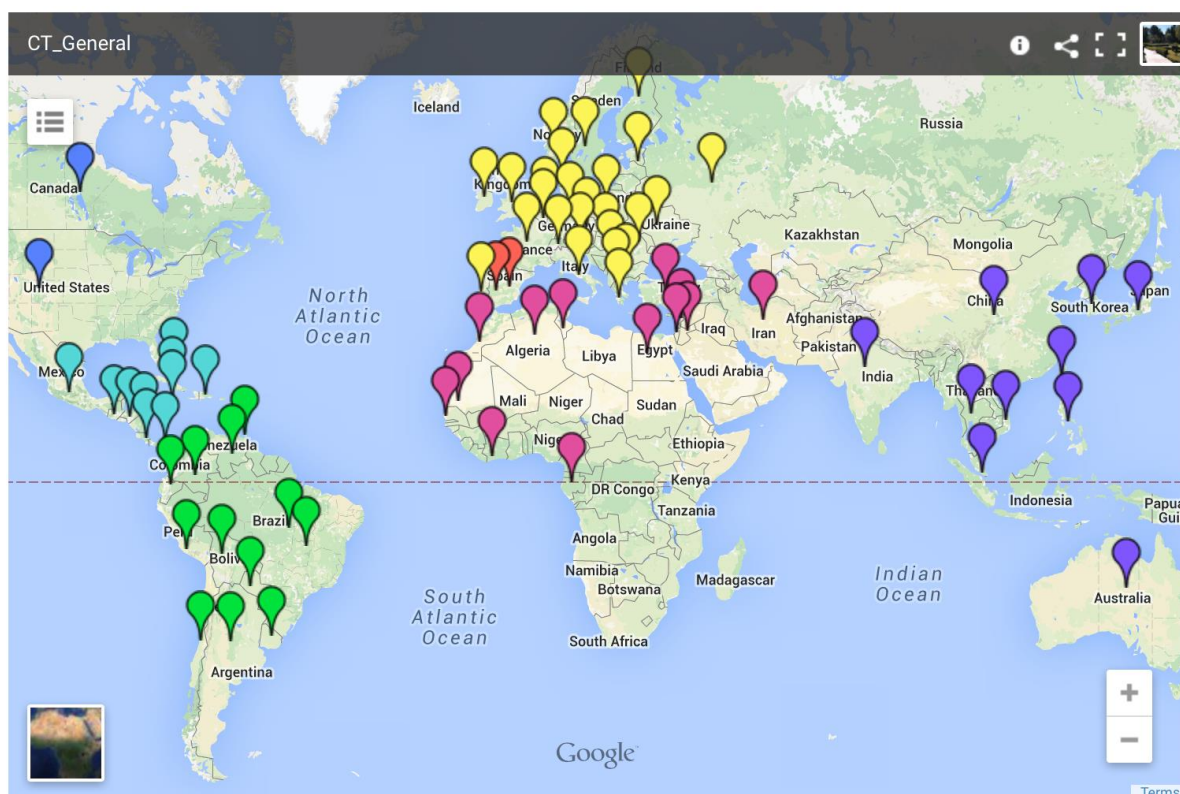


Figura 14: Localización de miembros de la CT en el mapamundi

Fuente: Comunidad Todoole

No obstante, hay que matizar ese carácter indiscutiblemente internacional. En primer lugar, hay cierto predominio de la actividad de miembros de origen español. En el equipo de administradores, por ejemplo, 6 de 8 son españoles y el creador de la comunidad también lo es. Aunque también es verdad que con el tiempo cada vez son más los nuevos miembros de origen latinoamericano.

En un conteo realizado entre el 2 de junio y el 14 de agosto para ubicar los últimos cien miembros registrados en ese período, los resultados arrojaron lo siguiente: 44 eran de nacionalidad española y 66 eran no españoles; de esos 66, 45 eran iberoamericanos y 11 de otras regiones del mundo.

En definitiva, la proporción entre españoles e iberoamericanos en el registro a la comunidad se ha vuelto similar, aunque no deja de ser significativo que los miembros originarios de un solo país, España, equivalgan al número que procede de todo un continente como Latinoamérica.

Una de las virtudes de la CT es que permite crear grupos temáticos para reunir la interacción y recursos compartidos entre personas con intereses o identidades compartidas. Y uno de los criterios más frecuentes para crear un nuevo grupo es la delimitación geográfica, que puede reunir a miembros nacidos en ese país/región, o bien que están laborando allá o simplemente que sienten curiosidad por su cultura o la enseñanza de ELE en esa parte del mundo.

Si observamos los grupos regionales con más número de miembros también parece claro que hay un sesgo europeo en la comunidad. Entre los 10 grupos con más participantes sólo dos son de América Latina (ubicados en el quinto y décimo lugar). No hay ninguno en ese *ranking* de 10 relacionado con África o Asia (ver tabla 28).

	Nombre del grupo	Nº de miembros	Fecha de última actividad
Regiones amplias	ELE en África	162	29 Ene 2015
	ELE Oriental	111	31 oct 2014
	ELE Austral	59	15 Feb 2014

Países	ELE Alemania	277	10 Feb 2015
	ELE Francia	183	10 Feb 2015
	ELE Holanda	143	10 Feb 2015
	ELE Grecia	120	10 Feb 2015
	ELE México	103	4 Feb 2015
	ELE España	87	12 Mar 2014
	ELE Portugal	78	13 Mar 2014
	ELE Canadá	75	10 Feb 2015
	ELE Polonia	63	5 nov 2014
	ELE Argentina	62	26 Oct 2014

Tabla 28: Origen geográfica de los grupos temáticos en la CT
(registrado a finales de marzo, 2015)

c) Edad

Es un dato difícil de determinar. En su gran mayoría los miembros no registran su fecha de nacimiento ni hacen referencia a su edad por lo que sólo una experiencia histórica de la comunidad y la generación de vínculos personales con los participantes más activos en ella podría darnos algunas pistas sobre ello. No obstante, se trata en su mayoría de un grupo adulto y probablemente la franja histórica de edad dominante sean personas en sus 30 años, aunque en el último año analizado el promedio de edad de los nuevos miembros es más bajo (la mayoría de ellos, en sus 20 años).

d) Condición laboral

La disparidad es amplia, aunque el común denominador de todos ellos es su condición (actual, pasada o deseada) de profesores de español como segunda lengua. El propio Jesús Suárez lo resume así en una entrevista:

Hay profesores que representan todo el espectro de la profesión: profesores en activo, en paro y en formación: profesores que empiezan y veteranos (aquí mi impresión es que dominan los primeros); profesores particulares, de centros privados y públicos de todos los niveles (creo que en esta categoría domina el segundo grupo); profesores hispanohablantes (aquí la mayoría son españoles pero la suma de otros países hispanos es similar el número de los primeros); y profesores cuya lengua materna no es el español (la inmensa mayoría de ellos son brasileños" (Suárez, entrevista online, Ccontinuum, 2014).

e) Competencia digital:

Hay quienes reconocen en las entrevistas que apenas entran a internet y que no suelen participar en redes sociales y quienes han construido su carrera profesional como educadores en plataformas y redes digitales.

Otra clave de la diversidad es el diferente grado de experiencia y destreza que cada miembro tiene en ciertas herramientas o usos de la tecnología. Algunos usuarios pueden tener bastante destreza en editar y utilizar herramientas de producción de materiales digitales (*Glogster, Dipity, Paint, Prezi, MindMup*, etc.) pero no son usuarios hábiles de redes sociales como *Twitter* o *Instagram*. O bien usan con creatividad en sus clases redes sociales generales como *Facebook* pero no sabrían crear y editar un blog.

De hecho, una de las lecciones que se extrae de las entrevistas y el análisis de los foros es que la idea de una "competencia digital" homogénea es, en realidad, una abstracción que puede opacar el hecho de que existen "competencias digitales" muy variadas, difícilmente estandarizables y clasificables en niveles de dominio en términos absolutos.

f) Disponibilidad de tiempo

Algunos usuarios entran a la comunidad de manera muy eventual y pueden pasar meses o incluso años sin asomarse, mientras otros lo hacen de manera relativamente asidua. Otro fenómeno frecuente es que haya usuarios que participan en la CT de manera intensa durante unos días o semanas y después dejan de hacerlo durante cierto tiempo (a veces meses e incluso años), para regresar nuevamente a esos intervalos intensos de actividad.

De hecho, la única regularidad observada es la falta de regularidad con la que participan los usuarios, algo que contrasta con los sistemas de educación institucionales, en los que suele exigirse o cultivarse la asistencia y la actividad calendarizada.

g) Formación académica

Aunque es común que los usuarios provengan de carreras de “letras” (fiología, literatura, comunicación, lingüística aplicada), también hay una gran diversidad de perfiles académicos y de personas interesadas en esta profesión que no tienen titulación académica, al menos una licenciatura (los menos).

Dentro de las trayectorias formativas existe una discusión viva (a veces más conciliatoria y otras más confrontacional) entre aquellos que estudiaron Filología y el resto de personas con otras formaciones y trayectorias. El debate está centrado en el derecho o privilegio inmerecido, según se vea, que gozan los “filólogos” (especialmente de Filología Hispánica) de ser preferidos por las instituciones educativas para desempeñar el puesto de profesor de ELE.

Los filólogos argumentan que su formación, como expertos en el sistema lingüístico, les hace idóneos para enseñar el idioma, mientras que los “no

filólogos” consideran que las capacidades analíticas sobre el idioma no garantizan destreza pedagógica. Argumentan, en cambio, que la experiencia profesional, la formación docente especializada y la vocación y entrega al oficio son mejores garantías (ver foros “¿Y tú cómo tienes que enseñar?”, del 11 de octubre de 2007; o “Los profesores de español tenemos lo que nos merecemos”, 10 de febrero de 2009).

6.1.2. La CT desde dentro. ¿Qué es para sus protagonistas?

6.1.2.1. Testimonios de miembros de la CT.

Uno de los principales propósitos de cualquier trabajo etnográfico es representar de la manera más fidedigna posible el punto de vista de los miembros de una comunidad. Es por eso que Spradley, uno de los padres de la etnografía moderna, sostiene que “más que estudiar a las personas la etnografía significa aprender de las personas” (1979: 3).

En el apartado anterior se desplegó una mirada panorámica sobre la Comunidad Todoele desde una perspectiva descriptiva fundamentalmente externa. Por eso, es necesario balancear esa descripción con las voces de los propios miembros de la CT. ¿Qué significa para ellos esta comunidad? ¿Qué beneficios concretos obtienen de ella? ¿Qué valoración hacen de su participación?

Antes de iniciar el análisis de sus testimonios es importante establecer los límites y alcance de este ejercicio. Para empezar, sólo se presentan las voces de algunos miembros, específicamente las de quienes aceptaron la

invitación a ser entrevistados de entre todos aquellos a los que se solicitó la entrevista. Esa muestra supone un doble sesgo: el que establece el etnógrafo a la hora de elegir los sujetos a entrevistar y la que se deriva de que sólo algunos finalmente accedan.

Para minimizar en lo posible esa parcialidad el etnógrafo insistió en entrevistar, en primer lugar, a los participantes más significativos de la comunidad, su creador y la mayor parte de los administradores. En esas entrevistas algunos administradores mencionaron a otros miembros de la comunidad con los que habían establecido relaciones interesantes o a los que percibían como miembros relevantes en la historia de la CT. Esa estrategia permitió abarcar un radio de protagonistas de la comunidad suficientemente amplio como para conceder cierto grado de representatividad a sus experiencias y puntos de vista.

No obstante, contar sólo con los testimonios de participantes especialmente activos en la CT supone el riesgo de obviar la perspectiva de los miembros novatos o, simplemente, de aquellos que visitan la comunidad eventualmente. La estrategia que se adoptó para acceder a su experiencia fue la de utilizar el chat para saludar sistemáticamente a cualquier miembro que aleatoriamente estuviera en línea en ese momento. Si la estrategia de entrevistar a participantes relevantes ofrecía la ventaja de poder contar con las voces protagonistas de la CT, esta otra estrategia, más azarosa, tenía a priori el beneficio de incorporar una orquesta de voces y perspectivas de participación muy dispares.

En ambos casos, no obstante, la profundidad de la entrevista es muy diferente. En el caso de los administradores la entrevista se alargó varios días. Y como el contacto con ellos fue más intenso a partir del cambio de rol del etnógrafo como nuevo miembro del equipo de administradores, hubo

oportunidad de poder observar sus acciones, de leer sus mensajes o de colaborar con ellos en la resolución de problemas o la organización de eventos. En cambio, con las entrevistas por chat el volumen de la información obtenida es mucho más limitado.

Por último, en este apartado sólo interesa incluir la parte de los testimonios que atañe directamente a cómo valoran su propia experiencia de la CT. En muchos de esos casos esa valoración está relacionada con el objeto mismo de la investigación, es decir, con aquello que aprendieron en la comunidad y cómo lo aprendieron. Por eso, no profundizaremos en el contenido de algunas afirmaciones o procesos para poder abordarlos más adelante desde la perspectiva del aprendizaje.

Lo que más interesa en este apartado es acceder a lo que estos participantes dicen y piensan de la CT. Por eso en lo posible se ha querido colocar en primer plano fragmentos textuales de sus entrevistas con las pinceladas mínimas de presentación y comentario para contextualizar el sentido de sus testimonios. Parafraseando a Spradley (1979), para aprender de las personas un primer paso es tener acceso directo a sus palabras.

6.1.2.2. Los protagonistas de la CT.

A continuación se comentan los testimonios de aquellos que han tenido un peso significativo en el desarrollo de la comunidad. Primero, dedicaremos un apartado al principal protagonista, el creador de la CT, Jesús Suárez. En segundo lugar, nos ocuparemos de varios de los administradores (Andrea Chávez, Silvia Ros, Lidia Moreno, Leonor Quintana, Carlos G. Casares y Carmen Polo). En último, se incluye la perspectiva de un par de participantes

que han sido mencionados por los propios administradores, entre otros muchos, como miembros significativos de la comunidad (Fátima Cheikh-Khamis y Maribel Barrera), al menos durante cierto período de la misma.

a) Jesús Suárez: la CT como espacio para compartir

Leonés de nacimiento y ciudadano del mundo por vocación. Jesús Suárez (ver figura 15), tras licenciarse como Filólogo Hispánico se embarcó en la aventura de dar clases de español fuera de España. Su primer deseo era hacerlo en Japón, pero al final terminó en la Universidad del Estado de Moscú. “Fui uno de los primeros lectores oficiales de español [del programa de Lectorados]”, comenta en la entrevista (por hangout, 22 de agosto). Allí, en la Rusia de Yeltsin, con unos alumnos acostumbrados a un método gramatical anticuado y, sin embargo, muy buenos aprendices de español comprendió que en el aprendizaje de lenguas el método es menos importante que la persona: “me demostró que los métodos son importantes pero un estudiante puede aprender de muchas maneras y con muchos métodos distintos” (entrevista, 22 de agosto).

De Jesús llama la atención su carácter emprendedor. De Moscú fue a la Universidad de Swansea (Gales), de ahí a Duke (EEUU) y finalmente está en Barnard College, en la Universidad de Columbia (EEUU). “Aprendí por mi cuenta”, es algo que repite en varias ocasiones. La más sorprendente de todas, a nuestro juicio, es haber aprendido nociones básicas de programación (código *html*, entre otras) sin un curso formal. “Pasaba noches enteras con el manual”, nos comenta. De hecho, en la entrevista confiesa que la parte más difícil ha sido, precisamente, el diseño de la arquitectura tecnológica del entorno: “lo que más me llevó tiempo fue decidir cómo organizar esas secciones” (22 de agosto, 2015).



Figura 15. Entrevista a Jesús Suárez García a través del *GoogleHangout*
(22 de agosto de 2015)

Sus ganas por tener organizados sus recursos y materiales personales en el ordenador fueron evolucionando hasta concebir un portal de recursos como *Todoele* y, más tarde, una comunidad virtual. Lo interesante es cómo Jesús no se concede más protagonismo que el de haber participado en la construcción de estos entornos. En la entrevista, de hecho, asume el punto de vista de un participante más que de un creador: “en la CT he aprendido mucho de los foros... al principio fue interesantísimo. Sirve para formarte en esa parte más práctica, en cómo enseño esto” (22 de agosto de 2015).

No obstante, más allá de ese conocimiento tácito del oficio (Polanyi, 1966) en lo que más insiste Jesús es en las oportunidades que le ha dado la CT de conocer personas valiosas (“lo que he ganado han sido relaciones personales”), y de desarrollar habilidades relacionadas con la colaboración (“he aprendido a compartir, a conocer distintas visiones en la forma de enseñar, que hay

diferentes intereses”). Es, de hecho, de lo que más satisfecho se siente, de haber creado un espacio para que la gente comparta lo que sabe, lo que hace. Así lo resume Jesús: “Sólo no puedes hacer nada, si quieres hacer algo grande hay que colaborar” (entrevista del 22 de agosto).

La clave para poder desarrollar ese entorno ha sido, precisamente, abriéndose a la colaboración de otros. En primer lugar, eligiendo colaboradores. Jesús nos comenta que su criterio ha sido el de observar quién en la comunidad era una persona generosa y compartía contenidos valiosos: “No buscaba a nadie con un perfil técnico... lo que me interesaba era contar con gente que participara; no sólo elegía a gente que participaba mucho sino que participaba con calidad”.

Jesús, sin duda, es una persona apasionada por lo que hace. Su éxito, su principal éxito, a nuestro juicio, es seguir igual de apasionado, lleno de ideas, de proyectos para Todoele y la comunidad. A pesar de haber labrado una trayectoria sólida en un ambiente universitario a Jesús sigue emocionándole crear “cosas” (portales, recursos, proyectos) en internet y compartirlas con otros. En definitiva, aprender, como los niños. Y la Comunidad Todoele, entre otras cosas, le ha proporcionado un patio de juegos con colegas, un parque profesional.

b) Andrea Chávez: la CT como pertenencia a una comunidad

Andrea Chávez es mexicana, de voz suave y de conversación íntima. Lleva trabajando como profesora de español desde hace 16 años. Sus experiencias profesionales han sido muy diversas y en ellas, según su testimonio, se ha tropezado sistemáticamente con condiciones de trato y de estabilidad profesional bastante precarias. Lleva años desarrollando su propia pedagogía, muy interesada en la función psicoespiritual de la educación más

allá de las competencias lingüísticas de obligado desarrollo en cualquier programa de ELE, pero casi siempre se ha encontrado con instituciones que han obstaculizado o no han valorado lo suficiente su sensibilidad docente: “me he sentido como una persona que hace cosas que nadie ve”, nos confiesa en sucesivas conversaciones mantenidas a través de mensajes de audio en WhatsApp, fundamentalmente en los meses de junio y julio de 2014.

Descubrió la CT en el 2010 y poco a poco se fue volviendo una participante más activa hasta desempeñar el rol de administradora. ¿Qué significó la CT para ella? La propia Andrea lo resume en una frase: “se me abrió el mundo” (junio, 2014). En la CT entró en contacto con personas de diferentes regiones del planeta con las que compartía las ganas de explorar nuevas “formas de dar clase” y con un sinfín de recursos, tecnologías y materiales para desarrollar esa agenda de innovación educativa. Ella lo cuenta con estas palabras: “Me empecé a liberar de los libros” (los manuales de texto) y “ya tengo ahora la capacidad de armar mis propias clases [...] Tengo una gran libertad de tomar de donde sea materiales, recursos y formas de enseñar” (junio, 2014).

Por eso la CT no fue para ella simplemente un entorno útil de interacción con otros colegas sino una auténtica comunidad de pares con los que se ha sentido en sintonía. La palabra “compañeros” alcanza tal vez mejor a describir la experiencia de “compañía” intelectual, profesional, vivencial que ha tenido dentro de la comunidad, en contraste con esa sensación de aislamiento en las instituciones educativas para las que ha trabajado en México. En sus propias palabras: “encontré en la CT un sentido de pertenencia que no tenía en las comunidades profesionales”. (julio, 2014).

c) Silvia Ros: la CT como entorno de formación especializada y como “tribu digital”

Se considera “orgullosamente andaluza fuera de catálogo” (entrevista, agosto, 2014) y es verdad que derrocha simpatía incluso en el diseño de su página personal (ver Figura 16), con un fondo de mariposas coloridas, una foto en primer plano con sonrisa a lo Gioconda y un popurrí musical especialmente ecléctico (Rihanna, Aretha Franklin, Alejandro Sanz, entre otros). Bajo esa desenvoltura late una sólida pasión como lingüista que está desarrollando en una tesis doctoral de corte generativista.



Figura 16. Página personal de Silvia Ros en la CT

En la CT, de hecho, Silvia ha sido una participante destacada en foros de discusión gramatical, como veremos en el análisis del foro sobre la teoría de la declaración (apartado 6.2.5). En la comunidad Silvia ha encontrado un entorno

de formación lingüística que ha desarrollado en paralelo a su trayectoria académica formal. Así lo cuenta ella:

Mi director de tesis me decía que me estaba "desviando" un poco del camino con tanta actividad en los foros de español para extranjeros y tanta gramática descriptiva, funciones comunicativas, etc, etc, que nada tenían que ver con lo que a nosotros realmente nos interesaba. A día de hoy, después de haber indagado en la aplicación de la lingüística cognitiva en ELE he 'convencido' a mi director de tesis de que puedo aplicar la teoría de la declaración al estudio de la interfaz sintáctico-semántica que estoy realizando en mi tesis. (entrevista por WhatsApp del 25 de agosto, 2014)

Pero en las sucesivas entrevistas Silvia insiste en que por encima de ese beneficio intelectual la CT también ha sido para ella un espacio social cálido, una comunidad de semejantes, una "tribu virtual", como ella dice, que "te hace sentirte muy unida a gente que ni siquiera has llegado a conocer en persona, pero que te entienden tan bien y con las que compartes tanto que parece que los conocieras de toda la vida" (entrevista por WhatsApp del 28 de agosto).

d) Leonor Quintana: la CT como "lugar de encuentro"

Ya se ha mencionado la importancia decisiva de Leonor en desarrollo de la comunidad y, específicamente, en la participación de otros miembros, aunque ella le resta importancia al asunto: "me halaga [el calificativo de "mamá" de la CT], sólo que no quiero que se identifique a la comunidad conmigo pues yo no tengo por qué gustar a todos y la CT está ahí para cualquier profesor que quiera" (entrevista por Facebook, septiembre, 2014). Su comentario es congruente con la humildad con la que se presenta en la entrevista: "Yo soy una pobre ama de casa que da clases para ayudar a mi familia" (septiembre, 2014).

Estudió filología inglesa en la Universidad de Salamanca y migró al país natal de su esposo, Grecia, en 1981. Ha pasado en Atenas media vida. No fue sencillo. Se encontró con el obstáculo profesional de que su titulación en inglés y no en filología hispánica le cerró muchas puertas en Grecia como profesora de español. "Estoy en contra de la titulitis" y del "sistema de castas" académico, comenta en la entrevista. Ella aprecia más la "mentalidad abierta y la amabilidad" que ha encontrado en la CT.

Una de las cosas que destaca en la entrevista es que la CT funciona como "un lugar de encuentro, que es lo que a mí me gusta" y un lugar abierto, plural, democrático, donde a nadie se le pide el carnet o el currículum para participar y donde se dan cita "todos los países, todos los niveles académicos, todo tipo de personas... y para mí eso es lo más enriquecedor" (24 de septiembre, 2014).

Leonor es la más veterana en edad de todos los administradores de la comunidad y ha visto pasar ya muchas modas y entusiasmos en el mundo ELE. Comenta con ironía cómo ahora parece fuera de uso los *hot potatoes* (programas para construir actividades en línea) que hace tan sólo una década eran la vanguardia de la enseñanza del idioma. Y cómo muchos colegas ahora se espantan ante el modelo de las clases magistrales o las baterías de ejercicios gramaticales como si lo que funcionaba antes se hubiera vuelto obsoleto de repente.

Así que más allá de tendencias y de enfoques pasajeros Leonor se queda con la red de apoyo entre colegas y el ejercicio de la generosidad: "A mí lo que me importa ante todo son las personas. [...] Me intereso por gente que tal vez tenga que bregar sola en su labor como profesores de ELE y lo que pueda hacer por ellos, lo hago" (septiembre, 2014). En el caso de Leonor no suena a frase hecha sino a una ética que ha ejercido en la CT desde sus comienzos hasta

ahora como prueban sus más de 1500 participaciones en foros y sus casi 600 miembros de la CT que tiene registrados como “amigos”.

e) Lidia Moreno: la CT como centro de asesoría y como banco de materiales

Se define en su entrevista por *WhatsApp*, realizada en octubre del 2014, como una maestra “metódica pero muy práctica”. Es diplomada en Trabajo Social y su descubrimiento de la enseñanza de ELE llegó de la mano de su trabajo en la Cruz Roja con migrantes (sobre todo norteafricanos): “casi sin darme cuenta advertí que donde más cómoda y útil me sentía era preparando y dando aquellas clases”, nos comenta en la entrevista (5 de octubre de 2014). Desde entonces lleva 16 años en el área y trabaja para *International House*, en Barcelona, su ciudad natal.

Lidia subraya la importancia que tuvo la comunidad en sus inicios profesionales como maestra de español: “En aquel momento era la única en el departamento y a veces me sentía dudosa [...] la CT se convirtió en mi supervisor o el asesor que yo en aquel momento no tenía.... yo podía exponer mis dudas, compartir el material, que lo valoraran [...] y descubrir las ideas de otros miembros que yo podía usar en clase” (6 de octubre, 2015). Cuando Jesús le propuso formar parte del equipo de administradores para Lidia fue “un chute de seguridad bestial”. En definitiva, resume Lidia, la CT ha sido “un lugar donde me sentí apoyada” (6 de octubre, 2015).

A Lidia le apasiona buscar material en la red para sus clases de español y es de esas profesoras que puede “pasar horas en internet para buscar 10 minutos que me quedan colgados de una clase [...] Me entusiasma sorprenderles con actividades sobre sus gustos que comentaron un día por casualidad y yo pillé al vuelo” (6 de octubre, 2015). Como administradora de la CT, de hecho, ha asumido labores de etiquetaje y revisión de las publicaciones

de los miembros de la comunidad. Lidia es, por así decirlo, la bibliotecaria de la CT.

Esa supervisión de recursos compartidos en la comunidad ha enriquecido de manera constante su repertorio personal de materiales, ideas y herramientas tecnológicas para sus clases. (Ver Figura 17).

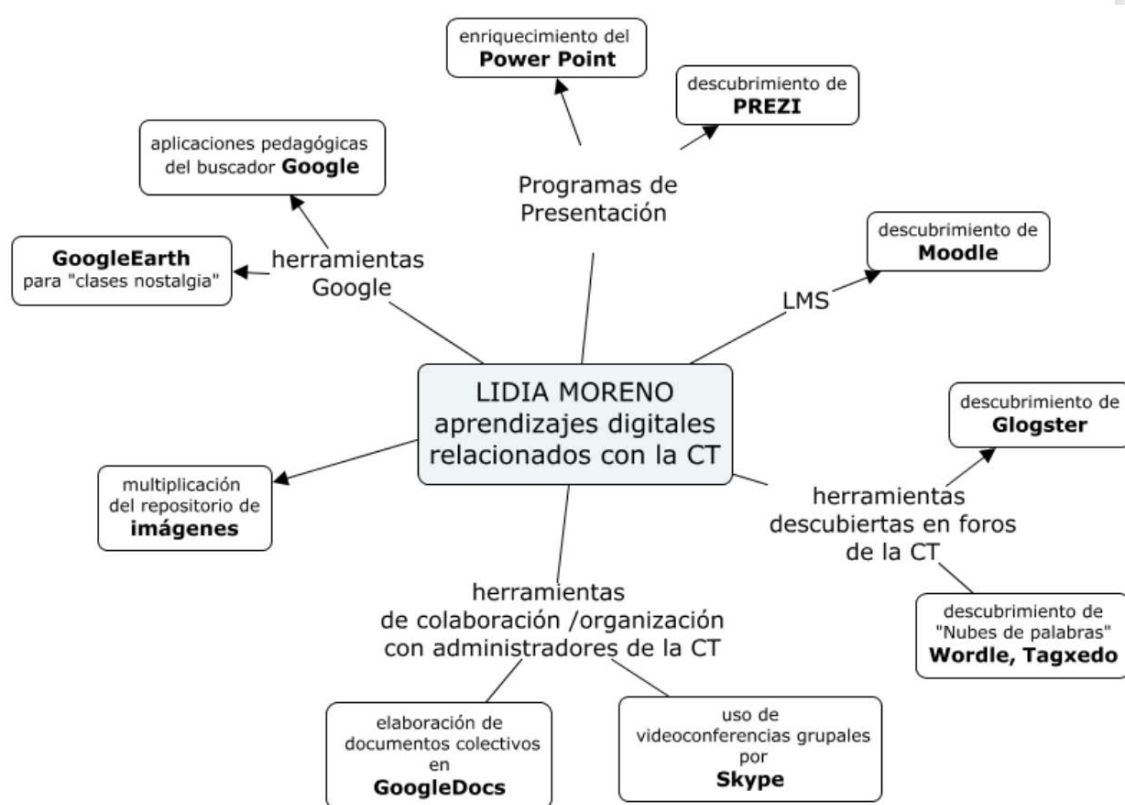


Figura 17: Recursos y herramientas digitales descubiertas o practicadas por Lidia Moreno en la CT

Fuente: Elaboración propia

En la figura 17 se mencionan, sobre todo, las herramientas que Lidia Moreno en cuyo proceso de apropiación pedagógica tuvo mucho que ver la CT. Por ejemplo, usa *GoogleEarth* para lo que ella llama "clases nostalgia", donde pide a los alumnos que recorran su ciudad natal en la pantalla mientras hablan

de sus recuerdos en ella. O como una forma de romper el hielo en la primera clase utiliza un álbum de 20 imágenes y les pide que en equipos jueguen a adivinar cuáles de esas imágenes tienen que ver con ella y cuáles no. También usa *Glogster* (una aplicación para elaborar infografías digitales) para trabajar los tiempos del pasado con la biografía de Almodóvar e incrusta escenas clave de sus películas bajadas de *Youtube*.

f) Carlos G. Casares: redes personales y mundos que se cruzan

Carlos es uno de los últimos en sumarse al equipo de administradores de la CT y uno de los más jóvenes. Madrileño de nacimiento encontró su destino profesional en Alemania, en la Universidad de Greifswald, y ha desempeñado un papel muy activo en la Asociación Alemana de Profesores de Español. Ya se ha comentado su contribución fundamental en la organización y presentación de los Encuentros Todoole y, de hecho, parece sentirse más cómodo que otros administradores (como Leonor, Silvia o Andrea) con su presencia en medios digitales.

A juzgar por su entrevista, desde la localidad en donde vive, a la orilla del mar Báltico y alejada de las grandes ciudades, internet le conecta con intensas redes de trabajo, aprendizaje y amistad. Así resume Carlos su experiencia en la CT: “es un terreno en el que he tenido el lujo de encontrarme con gente muy apasionada y activa con ganas de crear, con gente con la que puedes hacer cosas, proyectos, y eso me ha llevado a aprender más” (entrevista por WhatsApp, agosto, 2014). Por ejemplo, gracias a los Encuentros Todoole Carlos cita, según le vienen a la memoria, una serie de expertos en ELE con los que ha podido relacionarse (Victoria Castrillejo, Rosa Rivas, Javier Villatoro, Concha Moreno, Esperanza Román, entre otros).

En este sentido, uno de los matices que aporta Carlos es la forma en que su actividad en línea se combina con su vida fuera de internet: “todo está mezclado, el mundo virtual, el mundo presencial, el tiempo libre, el mundo profesional... parece que internet nos rompe muchas fronteras” (21 de agosto, 2015). Un ejemplo de ello es la “desvirtualización” de algunas relaciones que primero se tejieron en la CT y luego se han materializado en su vida personal. Por ejemplo, cuando tuvo que asistir a un congreso en Friburgo, Carlos se hospedó en la casa de Carmen Polo, quien “ahora se ha convertido en una amiga” (25 de agosto, 2014). Otro caso es el trabajo de formación docente que le ofreció un participante de la CT que había seguido su perfil en la comunidad. Así que, en definitiva, la CT le ha proporcionado a Carlos un entorno de “redes personales” donde la colaboración profesional, el aprendizaje entre pares y los lazos de amistad se cruzan constantemente (Marín, Negre y Pérez, 2013).

g) Carmen Polo: la CT como “claustro de docentes” y como aldea multicultural global

Tras titularse en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza Carmen pasó por diferentes experiencias profesionales hasta que terminó instalándose en Alemania, donde compagina sus cursos de español y de formación docente con su reciente condición de madre. A pesar de que nunca quiso saber nada de ordenadores su vida actual está muy ligada a la actividad digital y gestiona varias redes sociales relacionadas con el mundo ELE: “Lo siento como algo profesional pero no cobro nada por ello. Es amor al español y su cultura”, nos cuenta en su entrevista por WhatsApp (enero, 2015). Una manera sencilla de asomarnos a su perfil es consultar su presentación en su página personal de la CT (Ver Figura 18).



Página de Carmen Polo Malo

Información de perfil

NOMBRE y APELLIDO(S)
Carmen Polo Malo

Lugar de nacimiento
de momento suprimido por juego en la CT

Lugar de residencia
Freiburg im Breisgau

País de residencia
Alemania

Centro de trabajo
Universidad; Escuela de negocios y turismo; academias... vida errante del profe de ELE.

Sobre mí

Nivel A1, (presentarse: :-))
"Soy Carmen, soy española, de Zaragoza. Vivo en Freiburg, Alemania. Soy profesora de español.
Me gusta viajar, leer, enseñar ELE, investigar y crear material didáctico, compartirlo, aprender más...
También me gusta caminar o ir en bici por montañas, bosques, playas...

Nivel A2: (Hablar de una vida. :-))
Estudié Filología Hispánica(+CAP), francés, inglés...y alemán.
He participado en muchos cursos de formación para profesores de Lengua y Literatura y ELE. He trabajado en la educación desde que tenía 16 años. En el mundo de la enseñanza del español, trabajé como voluntaria dando clases a trabajadores inmigrantes y también en secundaria, al alumnado inmigrante.
Actualmente trabajo como profesora de ELE en Freiburg.

Nivel B1: (Manejar con cierta soltura la lengua, poniéndole emoción. :-))
Espero contribuir con algo interesante, además de aprender de los demás. Quisiera que el español sea mucho más que una lengua de comunicación. Que sea vehículo de entendimiento y de transmisión de la cultura del mundo hispano y, mediante su divulgación, que sirva de instrumento para un desarrollo sostenible.

Me interesan las TIC y su aplicación en el aula y en el aprendizaje individual del alumnado.

Opciones de administrador

★ Destaca esto en la página principal

Figura 18: Presentación de Carmen Polo

Fuente: Mi Página de la CT.

Su periplo profesional no ha sido sencillo y en su entrevista comenta lo sola que se ha sentido en ocasiones: "Iba de un lado a otro... no teníamos ninguna relación entre los docentes... era muy complicado, no se organizaban proyectos, no charlabas sobre el trabajo... yo no tenía ninguna posibilidad de intercambiar experiencias o materiales con nadie" (10 de enero, 2015).

Tal vez por eso se volvió una participante entusiasta de la CT, donde encontró el "claustro de docentes" que las instituciones donde trabajaba no le ofrecían: "la idea de compartir material, de pedir consejo a otros compañeros,

de encontrar un poquito ese apoyo que supone un claustro de docentes" (10 de enero, 2015). En ese proceso ha sido fundamental el vínculo que ha creado con otros administradores: "Para mí es como si los administradores fueran mis colegas de trabajo a los que puedo preguntar cualquier cosa, de los que me he sentido apoyada y de los que he recibido mucho cariño" (11 de enero, 2015).

Un aliciente adicional para Carmen ha sido la presencia de otras culturas en la CT. De hecho, desde joven ha viajado a Brasil y Venezuela como cooperante en proyectos de voluntariado internacional. En su cuenta personal de *Facebook* muchos de sus mensajes están dedicados a la denuncia de los prejuicios étnicos, la lucha contra el fanatismo religioso o la defensa de los animales, en países tan diferentes como Francia, Afganistán, Pakistán o España. No cabe duda de que Carmen tiene una perspectiva global del mundo y confiesa que en la CT ha encontrado una manera de cultivar esa vocación multicultural: "Yo he viajado por muchos países y para mí es muy importante conocer a la gente de esos países... la posibilidad que da la CT para que puedas intercambiar todo tipo de cosas con gente de cualquier parte del mundo para mí fue un descubrimiento maravilloso" (11 de enero, 2015).

6.1.2.3. La perspectiva de otros miembros de la CT

La orquesta de percepciones de la CT no estaría completa si no se incluye las voces de los participantes que no forman parte del equipo de administradores y que, en definitiva, son las que dan amplitud y razón de ser a la propia comunidad. Como ya se mencionó, los testimonios obtenidos son de menor extensión y en su mayoría han sido obtenidos a través del chat de la propia CT. Su valor radica, por ello, no tanto en el análisis en profundidad de cada caso

individual como en la riqueza de perspectivas y valoraciones sobre la comunidad.

En primer lugar, es importante empezar por conocer cómo perciben la comunidad participantes recién llegados a ella. Un caso interesante es el de Babyl, de Camerún, que a la fecha de la entrevista (3 de septiembre de 2014) apenas llevaba 2 meses inscrita en la CT. En su Página personal de la comunidad se presenta de la siguiente manera: “soy profesora de español como lengua extranjera en un instituto de Camerún. Me apasiona la lengua española y me gustaría compartir experiencias y conocimientos con otros profesores de ELE”. Una de las cosas que más le interesan de la CT es que “permite al profesor abrirse al mundo”. Para ella, que coordina un “hispanoclub” en el instituto donde enseña, en Douala, es muy valioso “compartir algo con hispanófilos”, es decir, relacionarse con hispanohablantes que, además, se dedican profesionalmente a la enseñanza de la lengua y cultura española e hispanoamericana. Como afirma Babyl “aquí no es una lengua que se habla por la calle y a veces no tenemos muchas ocasiones de practicar”. En resumen, para ella la CT es una oportunidad de relacionarse con una comunidad lingüístico-cultural que no es la suya y que, además, no es fácilmente accesible desde la región del mundo en la que vive. Esa conexión con el mundo hispanohablante resulta clave para su profesión como maestra de ELE.

Ya con más de un año desde que se inscribió en la comunidad, la experiencia de Susana (no incluye el apellido en su perfil), una madrileña que trabaja como maestra de español en Escocia, ha evolucionado dentro de la CT. Al principio, nos cuenta, “me resistía a participar” pero con el tiempo se empezó a animar a ser ella quien compartía cosas o respondía dudas de otros en los foros. Así lo interpreta ella: “Puede ser una cuestión de autoconfianza. Yo al principio pensaba que todos sabían más que yo. Poco a poco me he dado cuenta de que todos tenemos experiencias válidas” (chat, 12 de enero, 2015). Así que

para Susana la CT ha contribuido a valorar su propia experiencia en este campo profesional y a comprobar “que la colaboración entre colegas es impagable... todos tenemos algo que aportar”.

En el caso de Fátima Cheikh-Khamis y Maribel Barrera estamos ante el testimonio de dos veteranas en la CT (ambas llevan más de 5 años participando activamente en ella). Fátima confiesa que tiene un recuerdo muy bonito de su entrada a la CT, allá en el 2007. “Me sentí muy cómoda por el recibimiento. Encontré en la CT un lugar donde sentirme segura y donde resolver mis dudas como profesora inexperta que empezaba a dar clases de español”. En aquel entonces Fátima acaba de terminar la carrera de Filología y colaboraba como voluntaria dando clases de español a migrantes en Zaragoza. Así que en la CT “podía encontrar a alguien con experiencia o tal vez en la misma situación pero que podía ayudarme” (entrevista en hangout, febrero de 2015). La teoría lingüística que había aprendido en la universidad y los métodos de enseñanza de idiomas que estaban entonces a su disposición no eran suficientes para resolver las necesidades que tenía como profesora de esos grupos concretos de migrantes. Así que la CT le ayudó a recibir ayuda, materiales, ideas para su situación específica de enseñanza y le dio seguridad como profesora inexperta.

Maribel, a su vez, lleva en la CT desde el 2009. Así se presenta en la comunidad: “Doy clases de español a particulares y a empresas. Me gusta todo lo que tenga que ver con la aplicación de tecnologías en la enseñanza de idiomas” (Página personal en la CT). De hecho, una de sus aportaciones de mayor éxito en la comunidad fue el taller gratuito que ofreció en el verano de 2011 sobre *Moodle*: “Taller introductor de Moodle: claves e instrucciones”. Así lo cuenta ella, en la entrevista por hangout en febrero de 2015: “Me metí en el grupo de *Moodle* de la CT y vi que había dudas. Se me ocurrió entonces hacer un taller sobre *Moodle* y para mi sorpresa llegaron hasta 100 personas. Yo no pensaba hacer nada formal, sólo algo pequeño, pero cuando vi tanto interés me

puse rápido a hacer diapositivas. Ni siquiera pregunté a Jesús (Suárez). Al final, se hicieron 3 sesiones de ese taller”. Su testimonio refleja algo que ya hemos visto en otros participantes: la CT le ofreció la oportunidad de empoderamiento para desarrollar una actividad que nunca antes había llevado a cabo.

6.1.2.4. Conclusión

En todos los testimonios anteriores pueden reconocerse algunos campos comunes de experiencia y valoración de la CT. Aunque en el capítulo final de esta tesis se volverá a varios de estos aspectos, en este apartado se traza un panorama rápido a modo de conclusión. Entre ellos, cabe destacar los siguientes:

- a) La CT como entorno útil para la formación y el desarrollo profesional.

Casi todos los entrevistados coinciden en señalar la utilidad de los recursos, ideas y materiales que se comparten en la comunidad. A diferencia de cualquier banco general de recursos (como lo es, por cierto, el portal Todoole), la CT brinda la posibilidad de solicitar ayuda específica y de relacionarse con personas que pueden tener una experiencia valiosa justo en el tipo de situación para la que necesitas ayuda. Su utilidad, por tanto, radica en las oportunidades que ofrece para que cada docente desarrolle su propio Entorno y Red Personal de Aprendizaje (Castañeda y Adell, 2013), configurando un ecosistema de recursos, actividades y personas para su desarrollo profesional.

- b) La CT como comunidad de personas afines.

Otro campo semántico que se repite en las entrevistas se refiere a sensaciones de seguridad, empatía, confianza, compañía y afinidad, es decir, a

emociones positivas que suelen estar asociadas a las comunidades a las que pertenecemos con agrado y en las que se generan experiencias de identidad compartida. Es el espacio de la “tribu” (Silvia), del “claustro de compañeros” (Carmen Polo, Andrea Chávez), de las “redes personales” (Carlos).

Paradójicamente, esa sensación de convivir en un espacio (virtual) con personas que comparten un interés común (una misma profesión, en principio, aunque la profundidad de la afinidad es más amplia) contrasta con la experiencia que muchas de estas personas tienen en sus centros de trabajo, a los que atribuyen sensaciones de signo opuesto, como aislamiento y falta de comunicación y apoyo entre colegas.

c) La CT como espacio de encuentro multicultural.

Una de las características de la CT es la disparidad de orígenes geográficos de sus miembros, tanto en su nacionalidad como en su lugar de trabajo. Aunque el lazo que unifica sea el trabajo con una misma lengua, el español, lo cierto es que la comunidad funciona en la práctica como la aldea global que preconizaba McLuhan. Esa diversidad no es percibida como un problema (tal y como, por ejemplo, los discursos nacionalistas perciben la multiculturalidad de su población) sino como un valor atractivo. La CT, de hecho, se convierte en una gran oportunidad de “abrirse al mundo”, como afirma Babyl.

d) La CT como experiencia de empoderamiento.

Cuando Carlos comenta la utilidad de involucrarse en la organización de los Encuentros Todoeste, Maribel expresa la emoción de haber improvisado un taller de *Moodle* o Andrea agradece las competencias digitales que ha desarrollado en la CT todos ellos comparten implícitamente la emoción de haber sido capaces de realizar actividades que nunca habían explorado antes. El

principal beneficio de ello es el aumento de su sensación de capacidad profesional y personal. “Todo es una cuestión de autoconfianza”, como afirma Susana. Una de las claves tal vez sea el hecho de que la CT está abierta a las propuestas de sus miembros y no hay expectativas previas institucionales ni sistemas de evaluación sobre el rendimiento de esas actividades. La CT es percibida por sus participantes como un espacio disponible para la experimentación y la iniciativa personal.

No obstante, si bien existen esas visiones compartidas de la comunidad también es igualmente notoria la diversidad de formas de participación en la CT. Lo que en última instancia revelan esos testimonios es la diversidad de trayectorias y percepciones sobre la comunidad. El hecho de no existir un programa de contenidos o propósitos formativos que todos los miembros deben desarrollar abre una multiplicidad de formas de apropiación de los capitales simbólicos que la comunidad contiene.

Es más, el fenómeno puede entenderse a la inversa. En lugar de asumir que la CT contiene una serie de posibilidades que cada participante actualiza y materializa a su manera lo que en realidad sucede es que los participantes son quienes configuran su propia percepción y uso de la comunidad en virtud de su personalidad, su trayectoria de participación, sus necesidades personales y su situación dentro del campo ELE.

Un claro ejemplo de ello es la evolución que algunos participantes tienen dentro de la CT. En un primer momento, cuando apenas acceden a la comunidad y empiezan a observar lo que sucede en ella, predomina lo que Fátima llama el “uso egoísta”, es decir, la percepción de la comunidad como un espacio donde uno puede ser ayudado, aconsejado u obtener información o materiales útiles para su profesión. Pero a medida que el participante se involucra más en las dinámicas de participación de la CT suele adoptar un rol más “generoso” y pasa

a ayudar a otras personas y a compartir sus propios recursos y experiencia (se ampliará en el apartado 6.3.1).

En definitiva, aunque los testimonios anteriores coinciden a la hora de señalar ciertas percepciones positivas de la comunidad como espacio útil, amigable, multicultural y empoderante, lo cierto es que la propia CT es la conjunción de todas las percepciones, actividades y aportaciones de un conjunto de miembros cambiante, amplio y heterogéneo. Es importante, por tanto, no establecer una idiosincrasia o identidad estática y objetiva de la comunidad pues por definición su naturaleza es intersubjetiva, flexible y orgánica. En la analogía que Bauman (2003) utiliza para definir el mundo contemporáneo, la CT es una entidad más “líquida” que “sólida”.

6.2. APRENDIZAJES QUE SE DESARROLLAN EN LA COMUNIDAD TODOELE

6.2.1. Introducción

El procedimiento utilizado para describir los aprendizajes que tienen lugar en la CT, como se comentó en el apartado 5.5, es fundamentalmente inductivo (*Grounded Theory*) y deriva del análisis de los datos del trabajo de campo (entrevistas, análisis de foros, etc.). Ahora bien, la labor del etnógrafo es actuar de traductor cultural entre la comunidad bajo estudio y la comunidad académica a la que va dirigida la tesis. Por lo tanto, fue necesario recurrir a marcos de clasificación y descripción de los aprendizajes establecidos por instituciones de referencia dentro del campo de la formación docente en la enseñanza de idiomas, para así poder legitimar las experiencias de aprendizaje en la CT.

Es más, una gran parte de los participantes de la CT son, de hecho, profesores que trabajan para instituciones académicas (universidades, sistemas de educación obligatoria, institutos de idiomas, etc.). Tal vez por ello, un suceso recurrente en las entrevistas fue la extrañeza que mostraban los participantes ante la pregunta de qué habían aprendido en la CT, como si el concepto de “aprendizaje” estuviera asociado culturalmente con un evento que sucede

necesariamente en el aula, en una institución educativa y como parte de un proceso instruccionalizado, y, por consiguiente, no aplicara para expresar lo que sucede en un entorno informal de colegas en internet. Algunos de ellos, de hecho, confesaban que las entrevistas les había servido para comprender en retrospectiva el sentido formativo de las experiencias que habían tenido.

Una consecuencia de este planteamiento es la renuncia a un esfuerzo taxonómico de largo alcance para categorizar toda especie de aprendizajes detectados en la CT para, a cambio, poder interpretar en profundidad aspectos claves de esos procesos. La capacidad de *insight*, por tanto, de penetración del sentido de la experiencia de aprendizaje, se antepone en este estudio a la cuantificación y clasificación positivista de los saberes o destrezas adquiridos.

Es evidente, por último, que la riqueza de aprendizajes que a continuación se describen no puede atribuirse a todos los miembros de la CT. El objetivo de la presente investigación no es, de hecho, evaluar qué tanto se produjeron o no esos aprendizajes en cada uno de los miembros ni tampoco determinar el grado de eficacia en términos de tiempo invertido/aprendizaje que experimentan los participantes en su actividad en la comunidad.

El objetivo central de este apartado es reconocer y definir qué aprendizajes y conocimientos circulan en la CT, a modo de primeros trazos de la cartografía de un territorio menos conocido que el de los escenarios educativos institucionalizados. Una cartografía que no tiene como unidad de análisis el individuo sino la colectividad y cuyo mapa de aprendizajes emerge de individuos interconectados en un escenario digital, no del progreso de cada uno de los participantes considerado de forma aislada.

6.2.2. Diversidad de apropiaciones: el aprendizaje visto desde la perspectiva del que aprende.

Una de las características del aprendizaje en la CT, por tratarse de una comunidad virtual no institucionalizada, es la no existencia de un programa de contenidos previo que delimite qué es lo que se va a aprender ni tampoco de un consenso establecido o un conjunto de rutinas heredadas respecto a qué esperar de la participación y cómo desarrollarla. Como dice Eva Martín, “no estamos educados para participar en estas comunidades” (entrevista por Skype, junio 2015), como sí lo estamos, por contra, para socializar y aprender en el aula.

El repertorio de oportunidades de aprendizaje es extremadamente abierto y, de hecho, son los participantes en su interacción quienes lo construyen. En términos machadianos, en la CT se hace camino al andar, esto es, cada participante construye con otros rutas de aprendizaje y al hacerlo se abren sendas que otros miembros pueden aprovechar o no y que, a su vez, también pueden modificar.

Eso supone un giro copernicano respecto a lo que entendemos por aprendizaje en los sistemas educativos formales, que parten de un programa de contenidos establecido sin la participación de los alumnos, lo articulan a través de una serie de actividades dirigidas por el profesor y, finalmente, evalúan el desempeño del alumno bajo estándares creados e interpretados por la autoridad académica.

En ese escenario, la cuota de empoderamiento natural de los alumnos es muy baja, ya que las decisiones claves respecto a su aprendizaje (qué aprender, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, dónde hacerlo y cómo evaluarlos) están en manos de otras personas. Por el contrario, en la CT, cada usuario que se

inscribe es libre de hacer el uso que quiera de los recursos y posibilidades de interacción que le ofrece la comunidad virtual, con la única limitación de las condiciones tecnológicas (que permiten una serie de opciones y excluyen otras) y del consenso con otros participantes (que retroalimentan positivamente cierto tipo de acciones y pueden ignorar o sancionar negativamente otras). Cada usuario, de hecho, es libre de no hacer nada valioso en la CT, limitarse a echar un vistazo inicial y no volver a presentarse. O de dejar de entrar durante mucho tiempo, varios años, por ejemplo, y volver a hacerlo para participar intensamente, como fue el caso del propio etnógrafo.

En definitiva, la CT representa un grado extremo de la valoración positiva del aprendizaje activo popularizada en los noventa (Prince, 2004), las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) o el aprendizaje personalizado (Pollard y James, 2004), en tanto que tendencias educativas que sitúan al sujeto en el centro de la construcción de su propio aprendizaje y que defienden la necesidad de diversificar y legitimar los diferentes contenidos y modos de aprender.

En la era de internet, con el acceso libre a un número abundante de fuentes y escenarios de aprendizaje, la adaptación del currículum al usuario no es sino una versión institucionalizada de la posibilidad que representa el aprendizaje en la CT: la libertad plena de un usuario (en interacción con otros) para construir su propio currículum formativo sin necesidad de acudir a contenidos empaquetados para él. Es una tendencia análoga a la que en el mercado de productos supone el paso de una “talla única” (*size fits all*) al “hazlo tú mismo” (*do it yourself*) (Piscitelli, 2010).

La CT, por tanto, no puede ser entendida como una “escuela” donde se va a aprender un currículum determinado sino como un “tercer espacio” (Oldenburg, 1991) o una “comunidad de aprendizaje” (Lave y Wenger, 1991) o un “entorno personal de aprendizaje” (Castañeda y Adell, 2013), es decir, como

un entorno social informal donde conocer gente, resolver problemas comunes y compartir recursos de mutuo interés. Y en ese sentido, hay dos diferencias fundamentales con los presupuestos tradicionales del aprendizaje activo:

- a) la perspectiva comunitaria del aprendizaje: el conocimiento (y el aprendizaje de ese conocimiento) es generado por el grupo, no por el individuo, pues el conjunto de posibilidades, recursos y conocimientos disponibles es creado por la interacción de los miembros;
- b) la centralidad radical del sujeto: las posibilidades del sujeto para aprender (o para no hacerlo), como ya se ha comentado, no dependen de rutas y recursos de aprendizaje adaptados a sus necesidades sino de su propio actuar en relación con otros.

La consecuencia natural de esas condiciones es que el tipo de aprendizaje que reportan los participantes entrevistados es muy variado. Aunque hay ciertos aprendizajes que se repiten y que abordaremos de forma independiente en los próximos apartados (algunos de ellos, ya mencionados en el apartado 6.1.1.2), lo cierto es que lo que más llama la atención es la heterogeneidad de las experiencias de aprendizaje.

Esa diversidad, a juzgar por las entrevistas, está íntimamente unida a la diversidad de perfiles humanos y de intereses que se concitan en la CT (ya comentados en el apartado 6.1.1.4): diferentes edades, orígenes culturales, perfiles formativos y trayectorias profesionales, niveles de competencia digital y grados de dedicación a la CT, entre otros.

La combinación de esas variables explica la diversidad de trayectorias de participación, perfiles personales e intereses de aprendizaje que pueden darse. Es esperable, en cambio, que en una comunidad virtual más cohesionada y

homogénea predominaran prácticas de aprendizajes también más similares. En ese sentido, y a la luz de lo observado en la CT, cuanto más diversa y extensa sea una comunidad virtual más diversificadas serán las relaciones que los miembros establecen con los capitales simbólicos de la comunidad (los recursos, las personas, las interacciones posibles), lo cual es *a priori* un valor positivo en cuanto a la multiplicación de las opciones para aprender.

Sin embargo, esa misma condición desordena y disgrega el escenario de aprendizaje (en cierto modo lo vuelve “caótico” y en términos físicos lo vuelve más vulnerable a la entropía) y sin duda, resta sentimiento de pertenencia en los usuarios, lo cual afecta negativamente al aprendizaje al menos en dos sentidos:

- a) invisibiliza los pares naturales de cada miembro, es decir, repercute negativamente a la hora de encontrar fácilmente a aquellos otros participantes con los que podríamos establecer vínculos y relaciones productivas de aprendizaje;
- b) dificulta la construcción de lo que Lave y Wenger (1991) llaman “empresa común” (*joint venture*, en el original), es decir, una misión compartida por los miembros o, al menos, una serie de proyectos de colaboración comunes que tendrían sentido para toda la comunidad.

En el apartado 6.1.2 ya se comentaron algunos casos concretos de esa diversidad de modos de experimentar la CT. En este apartado se intentará analizar en profundidad las dimensiones de aprendizaje más compartidas por los miembros de la CT, sin que ello sea óbice para aceptar que, en última instancia, es cada participante quien decide y crea su propia trayectoria de aprendizaje.

6.2.3. Competencia digital docente

En los tres documentos utilizados en esta tesis como referencia de las competencias docentes del profesor de idiomas (Comisión Europea, 2011; Instituto Cervantes, 2012; INTEF, 2013), llama la atención, por una parte, la relevancia que adquiere la competencia digital dentro de ese conjunto más amplio de competencias docentes deseables y, por otra, la diversidad de habilidades, actitudes y conocimientos que implica.

A juzgar por esos documentos y por el trabajo de campo en la CT, parece superada ya la etapa en la que por “actualización docente” se entendía la adquisición de habilidades puramente operativas acerca de las tecnologías digitales y, a cambio, se le concede cada vez más importancia a la dimensión pedagógica: ¿cómo puede un profesor usar la tecnología para impartir sus clases? ¿Y para formarse?

A continuación se utilizarán esos marcos de referencia para describir de qué manera la participación en la CT contribuye (o no) al desarrollo de esas competencias digitales docentes. La cuestión de fondo es si, paralelamente al itinerario de formación docente que ofrecen las instituciones educativas (talleres, seminarios, congresos, másteres, programas de doctorado, etc.) es también relevante el tipo de aprendizaje que puede desarrollarse en una comunidad virtual como la CT, específicamente respecto a la formación de competencias mediáticas aplicadas a la educación ELE.

Y, a la inversa, el análisis inductivo de la actividad en la CT, puede ayudarnos a entender qué aspectos de la competencia digital docente pueden no estar suficientemente atendidos en ese currículum oficial de formación

docente. En otras palabras, cómo podrían repensarse los programas oficiales de formación de la competencia digital docente a la luz de este caso.

6.2.3.1. Aplicación de la European Profiling Grid (EPG)

En la *European Profiling Grid* (EPG) o Parrilla del perfil del profesor de lenguas, en español (Comisión Europea, 2011), la competencia digital ocupa un lugar destacado. El documento, por un lado, establece cuatro competencias docentes clave (metodología, planificación, gestión de la interacción, y evaluación) y agrega tres competencias más que considera transversales (*enabling competences*): la conciencia de la lengua, la competencia intercultural y la competencia digital.

Aunque no define la competencia digital, sí establece un rango de 6 grados en su dominio, que se agrupan en tres, de modo similar a la clasificación de la competencia lingüística en el Marco Común de Referencia Europeo. El enfoque es puramente práctico (obedece, según el documento, al “*can do principle*”, es decir, a lo que el docente es capaz de hacer en un momento particular de su evolución profesional). La descripción de cada nivel incluye el acceso y elaboración de materiales digitales de enseñanza así como el diseño de actividades de aprendizaje mediadas por tecnología.

¿De qué maneras son útiles (o no) esos descriptores de dominio de competencia digital docente para describir las experiencias de los participantes de la CT? Para responder a esa pregunta elegiremos un subdominio de cada uno de los tres grandes niveles de desarrollo definidos en el documento (ver tabla 29) y lo pondremos en relación con la actividad en la CT.

Nivel de desarrollo	Habilidades educativo-digitales
1.1	<p>Usar procesador de textos para escribir documentos siguiendo convenciones estándares</p> <p>Buscar material de potencial didáctico en internet</p> <p>Descargar recursos de páginas web</p>
1.2	<p>Crear planes de clase con textos, imágenes, gráficos, etc. descargarlos digitalmente</p> <p>Organizar documentos digitales en carpetas ordenadas lógicamente</p>
2.1	<p>Usar programas para manejar imágenes, DVDs, archivos de audio</p> <p>Usar cualquier programa de Windows/Mac, incluido reproductores de video</p> <p>Recomendar apropiadamente materiales de internet a estudiantes y colegas</p> <p>Usar proyector de datos para sus clases incluyendo material de internet, DVD, etc.</p>
2.2	<p>Gestionar y supervisar trabajo online para estudiantes</p> <p>Usar programas de imágenes, DVD y archivos de audio</p>
3.1	<p>Capacitar a estudiantes para buscar y usar ejercicios de internet apropiadas para sus necesidades individuales</p> <p>Editar y adaptar archivos de audio y video</p> <p>Mostrar a sus colegas cómo usar nuevo software y hardware</p> <p>Coordinar proyectos multimedia (usando, por ejemplo, una cámara, internet, redes sociales)</p> <p>Solucionar la mayor parte de problemas técnicos relacionados con equipo digital en clase</p>
3.2	<p>Capacitar a estudiantes para usar cualquier equipo digital disponible en clase, incluidos sus móviles, tabletas, etc. de manera provechosa para su aprendizaje de lenguas</p> <p>Mostrar a los colegas cómo explotar el potencial educativo disponible en equipo digital y en recursos basados en internet</p> <p>Diseñar módulos de aprendizaje híbrido (blended learning) usando Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS, en ingles) como Moodle</p>

Tabla 29: Niveles de dominio de la competencia digital según la Parrilla

Fuente: Comisión Europea (2011) (traducción propia)

a) Creación de materiales y planes de clase (dominio 1.2)

Una de las capacidades descritas en el dominio 1.2 de la EPG es “poder crear planes de clase (*lessons*) a partir de textos, imágenes, gráficos, etc. descargados” (trad. propia). Ambas habilidades, de hecho, son uno de los motores de la interacción en la CT, donde varios participantes comparten las unidades o materiales didácticos que elaboran para resolver ciertos retos de enseñanza y en las que los contenidos digitales ocupan un lugar protagonista (se profundizará en ello en el apartado 6.2.7).

Un buen ejemplo son los recursos compartidos en el Grupo “Material didáctico”, creado en junio del 2009 por Hamid Elmnai, un profesor marroquí. Las aportaciones en este grupo, con más 200 de mensajes y más de 1000 miembros (uno de los grupos con mayor actividad y número de miembros de la CT), son muy variadas e incluyen materiales didácticos de elaboración propia así como recomendaciones de fuentes en internet para obtenerlos.

Las tecnologías en las que se elaboran y comparten esos recursos y el grado de elaboración didáctica de los mismos puede variar mucho. Por ejemplo, el “juego de la oca” que adaptó Nines Picado para trabajar los verbos irregulares (13 de febrero, 2011), incluye en un *Word* el tablero ilustrado y una serie de reglas para jugarlo. A su vez, Adrián Venegas (28/octubre/2014) comparte una unidad didáctica extensamente desarrollada, con una secuencia de actividades lingüísticas a la que se agregan contenidos culturales y actividades comunicativas. También añade una tabla de ejercicios de lengua que adjunta de forma independiente para que pueda imprimirse con facilidad y una actividad introductora enlazada en *Slideshow*.

En definitiva, la CT a través de este sistema de foros permite compartir con otros colegas el material que cada miembro elabora e integrarlo en

secuencias didácticas más o menos sistematizadas. Una de las ventajas potenciales de hacerlo en una comunidad virtual es la posibilidad de que otros colegas comenten sus dudas sobre ese material o incluso lo utilicen en sus clase, con las adaptaciones que quieran, y comenten al autor original cómo funcionó en la práctica.

A su vez, el autor del recurso puede hacer recomendaciones, como en el caso de Antonio Blatrois, peruano, quien comparte una unidad didáctica basada en un video y obtiene mensajes de felicitación de tres participantes de la comunidad y uno de desaprobación. Decide agregar, en respuesta al foro, algunos consejos:

No lo trabajen con principiantes. [...]. Es importante hacer una guía, una especie de guión para que los estudiantes se ubiquen en el video. [...]. La duración aproximada de la actividad es de una hora y 20 minutos. [...]. Es mejor si se trabaja con estudiantes que conocen muy bien el inglés. (20 de marzo de 2012, *Grupo Material Didáctico*)

Así que lo que realmente proporciona la CT es un espacio de circulación y de discusión de esos planes de clase y un bazar de ideas, tecnologías aplicadas a la educación y técnicas de diseño instruccional que pueden estimular la creatividad y la reflexión crítica a la hora de integrar la tecnología digital en esos planes de clases.

Sin embargo, esta retroalimentación entre colegas no alcanza en la CT su realización plena. Lo más usual es que nadie comente el material que un miembro compartió o que lo haga simplemente para dar las gracias o pedir más información sobre él. Es infrecuente, en cambio, que las personas que descargan o consultan el material ajeno ofrezcan a cambio su valoración o su experiencia si lo aplicaron en sus clases. Predomina el consumo sobre la colaboración.

b) Recomendar materiales de internet (dominio 2.1)

En el caso del dominio 2.1, la EPG describe la importancia que tiene en un profesor de idiomas la habilidad de “recomendar apropiadamente materiales de internet a estudiantes y colegas” (trad. propia). En este sentido, la Comunidad Todoee tiene como una de sus funciones más naturales la de servir de espacio para ese ejercicio de selección y comentario de materiales entre colegas. De hecho, en las entrevistas los participantes mencionan que descubrieron la CT al buscar en internet ideas, materiales y herramientas digitales para sus clases de ELE.

El *Grupo TICs en educación* es uno de los espacios más productivos en la comunidad para dar y recibir consejos sobre qué recursos digitales usar dentro del inmenso mundo de posibilidades que ofrece internet y cómo hacerlo. El grupo fue creado por Marcela Nasualto, de Chile, en mayo del 2011 y cuenta con 129 miembros inscritos y con 27 participaciones en su foro.

Un análisis de contenido de esos recursos compartidos y mensajes revela su gran heterogeneidad, pues en los foros de este grupo se alude a redes sociales (Carmen Polo), un diccionario de refranes (www.refranario.es, compartido por José Calvo), *softwares* de creación de actividades interactivas como *Hot Potatoes* (Maribel Barrera) o JLCLIC (Ana Belén Berenguer), de presentaciones multimodales, como *Voicethread* (Yuly Asención), plataformas de aprendizaje o LMS (Learning Management System) como *redAlumnos* (Rafael Oliva), e incluso cursos de formación (Weronika Gorska).

Llama la atención que en este foro, uno de cada cinco mensajes de recomendación consistía en compartir espacios digitales que muestran colecciones comentadas de esos recursos educativos en internet. Para ello,

utilizan blogs (como el de Weronika Gorska), boletines de noticias (como *scoop.it*, compartido por Yuly Asención) o portales especializados (como *educ@conTIC*, compartido por Ana Belén Berenguer), entre otras posibilidades.

El valor agregado de ese intercambio en la CT de recursos, herramientas y materiales didácticos en internet radica en la selección y valoración pedagógica que otros miembros de la CT hacen de esos recursos. Es decir, en la CT no sólo buscan ampliar su colección de recursos sino acceder a recursos confiables, validados por otro colega y, en ocasiones, comentados. Aunque también en este caso las potencialidades de esa curaduría colectiva en diálogo abierto no están plenamente desarrolladas lo cierto es que la CT permite visibilizar la diversidad de materiales, calidades, formas de explotación didáctica y perspectiva de valoración sobre esos recursos. Contribuye, por tanto (al menos potencialmente) a crear conciencia pedagógica crítica sobre esos recursos.

Predomina en este aspecto, como en tantos otros, la disparidad. Un caso que lo ilustra es la respuesta de tres miembros de la CT a la necesidad de Fabienne Pérez, quien desde Francia pregunta lo siguiente: “¿Alguien conoce *HotPotatoes* y podría enseñarnos algún ejercicio?” (31 de octubre de 2011). El primer comentario que recibe, a los 21 minutos de publicar la pregunta, es el de Yuly Asención, quien califica la herramienta de Hotpotatoes (HP) de “fenomenal para hacer ejercicios de cualquier tipo” y comparte dos enlaces “para que sepas más de esta herramienta”: una revisión en inglés de la utilidad de HP para crear actividades para el aprendizaje de la lengua inglesa y otro artículo en español que analiza cada función de este recurso, con ejemplos de actividades de ELE diseñadas con él. Así que en la respuesta de Yuli lo que podemos observar es que la estrategia que sigue a la hora de “recomendar apropiadamente” cierta tecnología es servir de mediadora entre el usuario que pregunta y los expertos en el tema (los autores que firman ambos artículos).

En cambio, Werónika Gorska no recurre a expertos académicos para valorar el recurso sino a su propia experiencia al utilizarlo en clase. En concreto, comparte, dos ejemplos de actividades para nivel A2 y 8 ejemplos para nivel A1. Este salto es interesante, pues Werónika no se presenta como autoridad en la materia pero sí como una colega que comparte su trabajo.

Por último, el tercer comentario es el de Ana Belén Berenguel (también del 31 de octubre): “Un programa muy similar a hotpotatoes es JCLIC. Os dejo el enlace de un artículo que escribí para un encuentro de profesores en Granada”. Dicho artículo, consultable en línea, analiza la historia de esta herramienta, qué cosas pueden crearse con ella y finalmente propone una secuencia de actividades para trabajar ciertos contenidos culturales.

En conclusión, Yuly, Werónika y Ana Belén representan tres formas distintas de “recomendación apropiada”, que pasan por compartir ejemplos biográficos de la aplicación del recurso (Werónika), por facilitar el acceso a los análisis de los expertos en el tema (Yuly) o por compartir una valoración personal desarrollada a profundidad y formalizada (Ana Belén).

c) Mostrar el potencial educativo de la tecnología digital (dominio 3.2)

El dominio 3.2 está estrechamente relacionado con el anterior y describe como una de las competencias digitales más avanzadas entre profesores de idiomas la de “mostrar a los colegas cómo explotar el potencial educativo disponible en equipo digital y en recursos basados en internet” (trad. propia).

La diferencia estriba en que ya no se habla de “materiales” sino de “potencial educativo en el equipo digital y en internet”. Otra diferencia es que la competencia descrita no se limita a “recomendar apropiadamente” sino a

“mostrar cómo explotar” el potencial educativo de la tecnología. El sentido, pues, del conocimiento que se comparte es más aplicado, más preciso, más basado en la experiencia propia y más amplio. No se trata sólo de materiales al servicio de ciertos contenidos de enseñanza sino de herramientas y entornos cuyo potencial educativo está por explorar y definirse. En la EPG, esta competencia educativo-digital es la más avanzada en la escala pues presupone no sólo conocimiento técnico sino creatividad y apropiación personal de la tecnología.

Un buen espacio para observar cómo se expresa y desarrolla esta competencia en la CT es el foro “Consejos para clases por Skype”, iniciado por Marcos Gaitán, desde Madrid (16 de enero del 2012). Se trata de uno de los foros con más respuestas de toda la historia de la comunidad, con un total de 53 comentarios, algunos de ellos muy extensos (más de 200 palabras). Pero más allá de la productividad de ese hilo de discusión lo que llama la atención es, en primer lugar, la riqueza de dimensiones o aspectos sobre la adopción educativa de esa herramienta tecnológica que van siendo desvelados a lo largo del foro. La pregunta inicial, formulada por Marcos, estaba enfocada en la metodología:

Me gustaría saber si alguien me puede dar consejos sobre metodología para dar clases por Skype. [...]. Me da la sensación de que los temas tengo que darlos con un enfoque más comunicativo y menos escrito. [...]. Si alguien me cuenta sus experiencias os lo agradezco. (16 de enero, 2012)

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, como puede observarse en la figura 19, la discusión se abre a diferentes aspectos de la pedagogía de ELE por Skype, como la forma de cobro, la tramitación de la condición laboral, el número de alumnos, los materiales, la duración de las clases, la forma de publicitarlas, las herramientas tecnológicas que pueden incorporarse y los problemas técnicos que podrían presentarse.

En color verde claro se resaltó a los participantes cuyo mensaje globalmente ofrecía ayuda (en forma de información, experiencia o consejo) y en color naranja, por el contrario, se destacó a los participantes cuyo mensaje solicitaba ayuda. Como puede constatarse a simple vista predominan los mensajes de ayuda sobre los de solicitud.

Algunos de ellos, incluso, como es el caso del mensaje de Roser Noguera (30 de enero, 2012) y el de Elisa Hergueta (5 de febrero, 2012), resaltados en verde intenso, ofrecen una reflexión elaborada sobre su propia experiencia dando clases por Skype, la cual está publicada en sus blogs personales, lo que supone la realización plena de la competencia descrita por la EPG. También el mensaje de Merche Gil (24 de enero, 2012) y el de Beatriz Cea (6 de febrero, 2012) abordan de manera elaborada la explotación didáctica de las posibilidades de Skype.

Pero lo interesante del análisis de este foro es precisamente la forma en que la discusión entre pares amplía el objeto de reflexión pedagógica. A pesar de que la pregunta de Marcos estaba enfocada a la “metodología”, las respuestas, como ya se ha mencionado, inician una cadena más amplia de discusión. Ese carácter centrífugo del foro, que tiende a expandirse más allá de las coordenadas temáticas de su núcleo inicial, llega al extremo cuando algunos participantes inician conversaciones autónomas, cada vez más desconectadas del hilo inicial (resaltadas en azul en la figura 19). Es el caso de Vanessa, quien aprovecha que se está hablando de clases por Skype para solicitar empleados online para su empresa brasileña de clases de español a distancia. O de Amaise, quien está iniciándose en el mundo de las clases de ELE y desea hacer prácticas profesionales en alguna ONG, en relación con lo cual recibe las sugerencias de Carmen P. y Estela. O de Ivigas, que pide trabajo *online* en Alemania. Esta atomización del hilo de discusión llega a su colmo cuando Ma-bi y Marcos inician un intercambio de mensajes sobre Río de Janeiro como localidad turística.

Por otra parte, la reflexión relacionada directamente con la metodología es de una gran riqueza. Una de sus características es que ninguno de los participantes respalda sus consejos con ninguna cita o fuente de autoridad, ni se aportan datos. La estrategia de validación es, invariablemente, la propia práctica. Como dice Diana: “Te puedo contar lo que a mí me ha funcionado”. Se trata, por tanto, de un conocimiento empírico, inductivo, subjetivo y que tiene la particularidad de estar situado dentro de unas condiciones específicas (contexto), ya sea el país en que se imparte (que tiene su propia legislación laboral), el número de alumnos, los intereses de aprendizaje de esos alumnos, su competencia idiomática, el nivel de experiencia del profesor, etc. Es decir, el denominador común de esos comentarios a modo de consejo es: a) nacen de la experiencia, no de la reflexión teórica; y b) son explícitamente parciales (no se presentan como reglas de validez universal).

Ahora bien, la riqueza está precisamente en la suma de todos esos consejos y casos personales. Ninguno de ellos en sí mismo definitivo pero entre todos componen un panorama robusto de explotación didáctica de esa tecnología, a veces consistente y a veces paradójico. En este foro, por ejemplo, los enfoques metodológicos que se recomiendan son en ocasiones de signo opuesto: la utilización de materiales y secuencias de actividades bien guionizadas (los consejos de Diana, Mein o Carlos van en ese sentido) contrastan con aquellos participantes que entienden que la ventaja de Skype es precisamente la posibilidad de llevar la clase a una dinámica conversacional, abierta y flexible (como propone Catalina).

Sin embargo, hay un consenso de fondo, que el propio Marcos, el iniciador del foro, señala cuando reconoce que hasta la fecha su trabajo didáctico en Skype ha sido fallido fundamentalmente por haber trasladado al nuevo medio las actividades que ya venía realizando antes en el salón de clase.

Esta parece ser una de las reflexiones compartidas: los nuevos medios ofrecen, propician y exigen la exploración de nuevas pedagogías.

En el capítulo 2 se comentó la reflexión de Lankshear y Knobel (2008) sobre la relación estrecha entre nuevos medios digitales y nuevas pedagogías para evitar el riesgo de ofrecer “vino viejo en botella nueva”, algo común entre docentes que están iniciando su alfabetización digital. Foros como éste son una contribución valiosa para reconocer la necesidad de la innovación educativa no sólo en el uso de nuevas herramientas sino de nuevas formas de educación.

Otro de los consensos es la necesidad de construir una pedagogía propia, basada en las circunstancias específicas que cada profesor debe afrontar, desde su grado de dominio de la tecnología que está utilizando al perfil de sus alumnos. No hay recetas o soluciones fácilmente generalizables. En el caso de los materiales, por ejemplo, algunos miembros recomiendan crear un conjunto propio de actividades basadas en recursos de internet que puedan interesar a los alumnos (noticias, blogs, etc.). Otros, en cambio, sugieren adaptar los materiales que ya están elaborados en los manuales y recrearlos en unidades didácticas que puedan ser fácilmente compartidas en línea con los alumnos, con espacio suficiente en esos documentos como para que puedan imprimir el documento y escribir notas. La máxima que parece guiar naturalmente a los participantes está recogida en el refranero: “cada maestrillo tiene su librillo”. Y foros como éste ofrecen la posibilidad de comparar y compartir esos diferentes librillos para que cada quien pueda elaborar el suyo propio.

6.2.3.2. Observación a partir de las Competencias claves del profesorado de lenguas

Como ya se ha comentado en el apartado 2.3.3, el Instituto Cervantes adaptó el modelo de formación del profesor de idiomas de la Unión Europea a su propia idiosincrasia institucional. El resultado es un marco compuesto por 3 competencias centrales, propias del profesorado de ELE, y otras 5 competencias clave que son transversales para cualquier docente. Cada competencia, a su vez, engloba una serie de subcompetencias específicas. La que nos interesa, en este apartado es la de “servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”, considerada como competencia transversal y conformada a su vez por cuatro subcompetencias (ver tabla 30).

Competencia clave	Competencias específicas
Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo	Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital
	Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles
	Aprovechar el potencial didáctico de las TIC
	Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje

Tabla 30: Competencias específicas que conforman la competencia digital

Fuente: Instituto Cervantes (2012).

El documento define así la competencia digital en este campo de profesores de idiomas:

La capacidad del profesorado para usar de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de su institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo. [...]. Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el

aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos a usarlos de manera autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital. (Instituto Cervantes, 2012: 27).

En el apartado anterior ya se comentaron las posibilidades que ofrece la Comunidad Todoole para “aprovechar el potencial didáctico de las TIC” y “desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles”. Y en el caso de la última competencia específica, la de “promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje” el asunto de cómo transfieren al aula los profesores que participan en la CT sus aprendizajes educativo-digitales escapa al ángulo de observación de la presente investigación. En este apartado, por tanto, nos concentraremos en la primera subcompetencia, descrita como “implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital”.

Esta subcompetencia contiene a su vez diferentes acciones y actitudes detalladas en el documento del Instituto Cervantes (2012: 27). En síntesis, son las siguientes:

- Utilizar elementos y estrategias de autoanálisis de la práctica profesional para diagnosticar los logros y las áreas de mejora (retroalimentación de alumnos y colegas, reflexiones grabadas, portafolios electrónicos, diarios, etc.)
- Comparar las capacidades y desempeño personal con la de otros compañeros a fin de poder adoptar prácticas inspiradoras, conocer nuevas herramientas y posibilidades y reflexionar sobre los procesos educativos mediados por tecnología digital desde otras perspectivas.

- Estar abierto al cambio, a la experimentación, a la constante innovación y actualización de las prácticas educativas.

En realidad, la mera participación activa en la Comunidad Todoeele, especialmente la participación en los foros de dudas y en los grupos temáticos, refleja un interés personal de estos docentes en su formación y, particularmente, en el desarrollo de su competencia digital. El hecho de que todas las operaciones que pueden realizarse en la comunidad estén mediadas por tecnología digital exige el desarrollo de destrezas para poder comunicarse y sacarle provecho a los recursos de la CT y, al mismo tiempo, supone un reto constante de aprendizaje.

Los participantes mencionan nuevas herramientas tecnológicas, la propia CT incorpora constantemente nuevos entornos digitales, y las discusiones pedagógicas, como se comentó respecto a los Encuentros Virtuales, son sensibles a las tendencias emergentes (en el último ciclo de encuentros se dedicó una mesa redonda a Twitter, otra a la Gamificación, otra a las redes sociales y otra a las nuevas tecnologías). En definitiva, habitar en esta comunidad, evolucionar desde sus zonas periféricas a su núcleo (Lave y Wenger, 1991), requiere volverse más hábil en el manejo de la tecnología digital. El español no es única lengua franca de la CT, también la digitalidad es el lenguaje vehicular de esos procesos de comunicación.

El documento del Instituto Cervantes valora positivamente el autoanálisis como herramienta cognitiva para el aprendizaje digital. La CT, en este sentido, no ofrece instrumentos específicos formales de autoanálisis, pero sí un entorno propicio para poner en relación el uso propio de la tecnología con el de otros colegas y para reflexionar sobre la propia práctica profesional mediada por tecnología. Un buen ejemplo de lo primero es el foro sobre las clases por *Skype*

que ya ha sido comentado. En él varios participantes intercambian sus elecciones tecnológicas para sacarle provecho a la mediación de Skype:

- Elisa Hergueta usa *GoogleDocs* para trabajar con los alumnos, a quienes asigna el privilegio de editar el documento;
- Mercedes Vidal utiliza intensamente el servicio de chat del propio Skype para gestionar la comunicación con sus alumnos. También incorpora el uso de *Webex*, que ofrece la posibilidad de contar con una pizarra digital. Aconseja también usar *Skype recorder* para grabar las sesiones;
- Beatriz Cea utiliza *Slideshare* para compartir presentaciones y documentos con los alumnos;

Son sólo algunos ejemplos de cómo pueden compararse las funcionalidades de diferentes herramientas y la manera en que cada colega las aplica a una necesidad docente común, que en este caso es la administración de una clase por Skype.

Asimismo, un fenómeno que llama la atención en la CT es la cantidad de participantes que disponen de un blog en el que, entre otras cosas, reflexionan sobre sus experiencias de clase. De hecho, ante el auge de estos blogs personales la CT destinó una sección específica para que cada usuario de la comunidad pudiera elaborar el suyo, con un sistema de entradas muy sencillo que permite tener reunidos todos esos textos digitales periódicos (“entradas” o post) dentro de un espacio personal. Se trata, sin embargo, de una funcionalidad desaprovechada en la CT, pues a lo largo de estos años solo se han publicado, entre todos los miembros, 1304 post. En realidad, lo que sucede es que la mayoría prefiere tener su propio blog en un servidor independiente de la CT

abierto en la red, sobre todo en *Blogger* y, en mucha menor medida, en *Wordpress*.

Un lugar dentro de la comunidad donde puede accederse a los blogs y páginas web de los profesores es un foro iniciado por Silvia Ros, que recibió 76 comentarios. Así lo explica ella:

Muchos miembros habéis incluido en el perfil de la CT las direcciones de vuestros propios blogs y/o páginas webs. Para que todos podamos acceder con más facilidad a esa información hemos pensado que sería buena idea reunir dichas referencias en un mismo lugar; por esa razón hemos creado este foro. (3 de noviembre, 2010)

Un análisis de contenido de esos blogs arroja un dato inesperado: la inmensa mayoría de ellos son utilizados para fines muy diferentes a los de la autoreflexión pedagógica. Sirve, en primer lugar, para publicar y organizar las actividades diseñadas por el profesor para su clase de ELE, es decir, facilita el acceso a los materiales de clase como si se tratara del manual de texto, aunque la singularidad estriba en que ese material de texto lo compone el propio profesor con retazos de recursos de internet y con sus propias ideas y materiales.

En segundo lugar, sirve de muro en la nube para publicar los resultados de aprendizaje de los alumnos, es decir, como portafolio de tareas. En otros casos, como en el de Silvia, el blog le permite publicar sus creaciones artísticas. En sus palabras: “en él no trato temas educativos, sino que subo mis poesías y narrativa” (9 noviembre de 2010). O bien funciona como una tribuna periodística personal desde la que elaborar juicios críticos sobre una variedad de temas, sobre todo intelectuales y políticos, como en el caso del blog de Alberto García (pseudónimo “Azherox”) y sus compañeros: “hemos creado el Colectivo Demmo para tratar sobre el papel de la lengua y la comunicación en esta era digital” (12 de noviembre de 2010): <https://colectivodemmo.wordpress.com>

Lo que refleja, en negativo, esta breve descripción de los tipos de blogs compartidos en el foro de la CT es el exiguo espacio que se destina en esos blogs a la reflexión de lo que esos profesores de lengua experimentan en el aula. Incluso cuando asume esa función de diario suele abordar experiencias más personales, del ámbito familiar y cotidiano, como en el caso del blog de Leonor Quintana.

Así que el auge de los blogs entre este profesorado va unido al desarrollo de la comunicación con los alumnos y la gestión de las actividades y materiales para la clase. Suple, de alguna manera, lo que en la era pre-digital se hacía (y se sigue haciendo) a través de la pizarra, de las fotocopias y libro de texto y de la comunicación oral en el aula, y en ese sentido mueve al profesor a desarrollar nuevas literacidades digitales (Lankshear y Knobel, 2008) vinculadas con su profesión. Pero no se desarrolla plenamente su potencial como herramienta de introspección educativa.

Esa introspección, en la CT, encuentra un mejor canal en la participación en foros relacionados con las dudas o peticiones de consejo que publica algún colega. Para quien pide el consejo, escribir su demanda exige identificar cuál es exactamente su necesidad y problema y al redactarlo en un foro público tiene la oportunidad de comprender mejor su situación, lo que sabe y lo que no sabe, lo que más le interesa aprender.

Es frecuente, por ejemplo, que a medida que se reciben respuestas, la persona que solicitó consejo se sienta obligado a delimitar mejor su problemática. Es el caso de Estela Díaz, quien en el foro iniciado por Marcos Gaitán sobre “Consejos para clases por Skype”, publica en un primer momento una pregunta relacionada con el pago de esas clases: “Quizás os parezca materialista, pero de algo hay que comer. ¿Cómo realizan vuestros alumnos el

pago de clases?” (19 de enero, 2012). El desarrollo del foro va ampliando, como ya se comentó, los diferentes aspectos que comporta esa situación pedagógica (materiales, metodología, herramientas tecnológicas, promoción, etc.). Así que varios mensajes más tarde, Estela vuelve a formular su pregunta: “No tengo ni idea de cómo empezar. No sé cómo anunciarme, cómo contactar con el alumnado, cuanto cobrar, en fin, nada de nada” (20 de enero, 2012).

Cabe inferir que el desarrollo del foro ayudó a Estela a comprender la complejidad de la tarea educativa mediada por tecnología digital que se había propuesto. De hecho, un tramo más adelante en ese mismo hilo de discusión, tras la recomendación de Carmen Polo de crear una página web que sirva de soporte y promoción para las clases por *Skype*, Estela identifica el primer paso que debe dar: “Antes tengo que arreglar ciertas cosillas, como por ejemplo instalarme Skype en mi ordenador nuevo [...]. Me interesa mucho de lo de web pero no tengo ni idea de qué plataforma usar” (24 de enero, 2012).

El caso de Estela refleja cómo la autoreflexión sobre la competencia digital es un ejercicio fundamentalmente social en la CT. No significa eso que a partir de esos foros cada individuo no pueda desarrollar de forma autónoma sus propias estrategias y ejercicios de introspección, pero lo que ofrece la CT es un entorno donde compartir lo que uno sabe y lo que no.

En términos Vigotskianos, la heterogeneidad de perspectivas y conocimientos multiplican las posibilidades para que cada quien descubra su zona de desarrollo próximo, en este caso en lo que se refiere a la competencia digital. En cambio, el potencial no aprovechado de los blogs, y la práctica habitual de intercambiar mensajes relativamente breves (uno, dos o tres párrafos a lo sumo... en este foro, uno de los más prolijos, sólo 3 mensajes superan las 300 palabras), son indicadores de las oportunidades de observación

más sistemática sobre la propia práctica pedagógica que podrían desarrollarse en este entorno.

Los blogs de Elisa Hergueta y de Roser Noguera, que ambos comparten en el foro, muestran ese potencial realizado, pues son entradas en las que dan cuenta de la experiencia de clase que ofrecieron por *Skype*, diagnostican sus problemas educativos con esa tecnología y descubren nuevas posibilidades de mejora.

En su blog, Roser comenta: “para una clase online puedo combinar todo tipo de materiales [...]. Mi alumno puede enviarme las tareas inmediatamente y yo se la puedo corregir en el momento. [...]. También podemos abrir un blog, una wiki para trabajar. [...]. Podría dar una clase grupal (esto o tengo que probar todavía]”.

A su vez, Elisa comenta en su blog: “Soy una novata. Lo admito. No tengo ninguna experiencia. [...]. Justamente por eso voy a escribir esta entrada, para aprender. [...]. La experiencia ha sido muy positiva. [...]. En este contexto, la motivación, participación, coordinación y concentración de los estudiantes ha sido mayor que en las clases presenciales. [...]. Pero, ¿por qué exactamente? Está claro que tengo que investigar más sobre el tema”.

6.2.3.3. Observación desde el Marco común de competencia digital docente

Desde el mismo título, el documento Marco común de competencias digital docente (INTEF, 2013) insiste en que la competencia digital está unida a la labor educativa y por tanto, no se reduce a un dominio operativo o meramente

tecnológico. El documento, además, como los dos anteriores, está diseñado para un profesorado específico, el de idiomas, por lo que las destrezas que describe están directamente relacionadas con la práctica de la enseñanza de lenguas.

El Marco distingue 5 grandes áreas de esa competencia y dentro de cada una de ellas, a su vez, describe subcompetencias específicas. La intención en este apartado es describir brevemente qué papel puede jugar la participación activa en la CT en la formación de esta competencia, tal y como es concebida en el Marco, y presentar ejemplos significativos de ello.

Para no incidir en lo ya comentado en los dos apartados anteriores, el objetivo será identificar y describir esos aprendizajes, y presentar con ello una visión de conjunto, sistemática, que sirva de conclusión a este bloque sobre la competencia digital. Se seguirá la siguiente estructura: enunciación de la dimensión de la competencia digital docente descrita por el Marco (información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de dudas), descripción de las destrezas/competencias que implica, reflexión sobre el valor potencial de la CT para su desarrollo y, finalmente, mención de ejemplos o casos que aporten evidencia de ese valor.

a) Información:

Descripción de la competencia: Localizar, almacenar, organizar, recuperar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia

La CT, potencialmente:

- Estimula la localización de recursos y fuentes de información relevantes para la docencia de ELE, pues ofrece un entorno propicio para compartir

los mejores materiales encontrados por cada miembro en la red y sus problemas a la hora de localizar ciertos contenidos para resolver necesidades educativas concretas. Uno de los ejemplos más explícitos es el *Grupo ELE e internet*, creado por Marta Vilosa en el 2010 y cuya introducción propone lo siguiente: “Estimados compañeros, ¿Qué os parece compartir las páginas de internet que conocemos?”

- Sirve de espacio para almacenar y poder recuperar fácilmente contenidos y recursos útiles para la pedagogía. Aunque el portal *Todoele* ofrece un repertorio mucho mejor clasificado y filtrado por expertos, también la Comunidad *Todoele* cuenta con un buscador y con una sección de imágenes y videos, así como una sección de tags que conduce a todos los recursos etiquetados bajo ese concepto. En su entrevista, Leonor Quintana resume esa función de la siguiente forma: “Ha sido mi tabla de salvación [...] La CT me ofrece la posibilidad de concentrar en un sitio todo lo relacionado con nuestra práctica profesional y concentrar la conversación que se da en la red pero de manera dispersa” (20 de septiembre de 2014, entrevista a través del servicio de videochat de Facebook).
- Permite evaluar materiales, fuentes y herramientas digitales en su aplicación a situaciones educativas específicas. Un caso que lo ilustra es el foro iniciado por Nacho Valls el 14 de octubre de 2012, en el que pide específicamente materiales didácticos de español para alumnos chinos de 8 a 10 años. Recibe 27 respuestas y en casi la mitad de ellas los otros participantes del foro le recomiendan diferentes manuales de texto (de las editoriales SGEL, Edinumen, Brilliant y Difusión). Pero hay quienes además recomiendan materiales en internet, como actividades y ejercicios, portales gubernamentales y canciones infantiles en *Youtube*.

Se comenta su aplicabilidad y se discuten las ventajas o características de cada uno de esos materiales y contenidos.

b) Comunicación:

Descripción de la competencia: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural

La CT, potencialmente:

- Basa su interacción precisamente en procesos comunicativos mediados por tecnología digital, como la comunicación asincrónica en foros, la comunicación sincrónica a través del chat y la comunicación indirecta a través de la construcción del perfil en la Página personal. Un ejemplo de la complejidad de esa comunicación en la participación como público en las mesas redondas celebradas en los encuentros virtuales a través de hangouts de *GooglePlus*, que implica el acceso a esos eventos a través de un enlace, la publicación de comentarios o dudas en directo a través de un chat en el propio hangout y de un hashtag en *Twitter* relacionado con ese evento y la comunicación asincrónica con comentarios en la página de la grabación almacenada en el canal en Youtube de la Comunidad Todoeele, entre otras posibilidades.
- Provee de un entorno donde es común compartir recursos y contenidos de información, además de comentar su valor. Hay muchos tipos de recursos y muchas formas de compartirlos (incluyendo enlaces en el mensaje de un foro, incrustando el código embebido en modo html de un video en una entrada en el blog de la CT, insertando imágenes, etc.). Un

buen ejemplo es el *Grupo Materiales auténticos, documentos reales*, creado por Liliana Rodríguez en septiembre del 2011, cuyo propósito, como puede leerse en la introducción, es: “constituir un banco de materiales auténticos para compartir con todos. El documento puede ser sonoro o escrito: una factura, una entrevista, el menú de un restaurante, etc.”. A diferencia de lo que es común en otros espacios de la CT, donde los participantes comparten recursos que encuentran directamente en línea, en este grupo lo que predomina son materiales que los miembros han tomado directamente de la realidad y que han digitalizado (fundamentalmente, son fotografías que tomaron de menús, carteles publicitarios y etiquetas de productos comerciales).

- Crea un ambiente propicio para la colaboración mediada por tecnología digital. El recurso que más proyectos de colaboración ha generado, el más utilizado por la comunidad, es el *GoogleDoc*, que muchas veces se convierte en el espacio central de esa colaboración, como sucede en el *Grupo Google Docs* (sic), creado por Jesús Suárez en diciembre del 2010 y en el que destaca, entre otras, la iniciativa de Eva Martín de crear una compilación de costumbres navideñas en los diferentes países hispanohablantes. En otras ocasiones, como en la organización de los Encuentros Todoole, el grupo de los administradores organizan esos eventos a través de un *GoogleDoc* (o varios).
- Es, en sí misma, una comunidad virtual. Todo este estudio intenta describir y analizar las prácticas formativas que se dan en ella.
- Posibilita el desarrollo de conciencia intercultural. Se dedicará a esta competencia el apartado 6.2.6 dentro de este mismo capítulo

c) Creación de contenidos:

Descripción de la competencia: Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

La CT, potencialmente:

- Es un espacio que más que generar actividades de creación de materiales y contenidos lo que ofrece es un entorno adecuado para compartirlos. La mayor parte de los recursos que se comparten en ella no han sido creados por los miembros, sino tomados de internet o digitalizados. Y cuando se trata de creaciones propias, lo más frecuente es que sean adaptaciones de materiales ajenos o bien secuencias didácticas que aludan o integren materiales ajenos (imágenes, infografías, etc.). No obstante, existen muchos casos de creación de contenidos nuevos, incluso a partir de eventos desarrollados por la CT. Es el caso del mapa mental que crea Isabel Leal de los consejos sobre cómo ser buen profesor que ofrecieron los invitados a la 5ª sesión de los VI Encuentros Todoefe (Ver figura 20). En definitiva, más allá de algunas excepciones, la CT es un espacio fundamentalmente de difusión y discusión de materiales, no de creación.
- Aunque la CT sería un lugar idóneo para discutir políticas de derecho de propiedad intelectual o criticar malas prácticas educativas, lo cierto es que este tipo de reflexiones brillan por su ausencia. En muchas ocasiones se toma material de internet y no se cita la fuente (en todo caso, se incluye el enlace a la fuente de origen). Existe la sensación de que internet es un

escenario donde los bienes son más colectivos que privados (este aspecto se desarrollará en el apartado 4.2.7).

d) Seguridad

Descripción de la competencia: Protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.

La CT es:

- Un entorno híbrido, donde por una parte la participación en ella está mediada por la aceptación otorgada por el equipo de administradores (entorno privado) pero por otra parte, a partir del cambio de configuración de la CT, toda la actividad queda registrada en línea y disponible en internet para que cualquier usuario de la red pueda verla, sin necesidad de ser aceptado como miembro de la comunidad. No obstante, los usuarios tienen a su disposición herramientas de configuración personales que les permiten asignar privilegios de mayor o menor privacidad a su actividad en la CT. También pueden darse de baja de la comunidad y solicitar la eliminación de su huella digital en ella. Sin embargo, lo común es que los miembros asuman un papel pasivo al respecto y permitan que por defecto funcione la configuración general. De entre las competencias digitales que pueden formarse en la CT ésta es una de las más subdesarrolladas.

e) Resolución de problemas:

Descripción de la competencia: Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada,

acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

La CT, como vimos en el apartado anterior y como se comentará en extenso en el apartado 5.3.4, facilita entornos de aprendizaje que parten de situaciones y problemáticas específicas y cuya resolución se discute colectivamente. Ese segundo aspecto es fundamental y constituye una de las singularidades de cualquier comunidad virtual: la formación del individuo está ligada a la participación en la comunidad y a la colaboración con otros miembros de la comunidad. Más allá de si esta condición es la esencia de todo proceso de aprendizaje (como propone la teoría de las comunidades de práctica de Lave y Wenger o el conectivismo de Siemens) lo cierto es que la CT constituye un entorno eminentemente social, cuya arquitectura tecnológica está diseñada para la colaboración, el diálogo y el intercambio.

¿Significa esto que todo lo que sucede en ella refleja las virtudes y el potencial del aprendizaje social? No. Por el contrario, son muchas las dudas que se publican en la sección de foro y no obtienen ningún comentario. En los últimos 30 hilos de discusión publicados hasta el 19 de junio de 2015, por establecer un corte reciente, el valor de respuestas más repetido es de dos y el segundo es de 0. Eso significa que una cantidad importante de los problemas, en esta etapa de la CT, no obtienen respuesta. Y de los que obtienen respuesta, en muchos casos el comentario no resuelve el problema que planteaba inicialmente el miembro. El hecho de que la comunidad no responda a una lógica experto-novato, donde el novato siempre espera obtener la ayuda y conocimiento útil del experto, la lógica novato-novato que predomina en la comunidad, es decir, el aprendizaje entre pares, tiene el riesgo de no recibir la ayuda que se espera.

6.2.4. Formación docente. El oficio de maestro ELE: análisis de “Cómo llegar a ser buen profesor ELE”, un Encuentro Todoele.

En el apartado anterior describimos las condiciones y experiencias encontradas en la Comunidad Todoele para la formación de una competencia específica, la digital. En este apartado, en cambio, ampliaremos la unidad de análisis para abordar qué puede aprenderse en la CT del oficio de maestro de español como lengua extranjera en su conjunto, de manera más integral y no a partir de la delimitación de destrezas profesionales específicas.

Partimos de la premisa de que reflexionar sobre esa profesión desde dentro, desde la experiencia de quienes la viven, sienten y piensan a diario, es en sí algo valioso, en contraposición y en compatibilidad con los programas de desarrollo profesional establecidos por los organismos rectores de este sector, como el INTEF (2013) y el Instituto Cervantes (2012) en España o la Comisión Europea (2011) en un contexto regional.

Para ello, se realizará un análisis en profundidad de uno de los VI Encuentros Todoele (ET), titulado “¿Cómo llegar a ser un buen profesor de ELE?”, que se celebró el 13 de junio de 2014 a través de un *Googlehangout* de una hora y 45 minutos de duración. Se trata de una de las grabaciones de los ET más visitadas en la red, con más de 3000 visitas (3381, hasta el 15 de agosto de 2015).

El encuentro aborda la docencia ELE de manera abierta sin establecer un guión de contenidos de obligado análisis. Como afirma Carlos G. Casares, este encuentro “está pensado en especial para las personas que están empezando, que están quizás terminando un Máster o están empezando a dar clases de español” (VI ET).

El grupo de panelistas de esta mesa redonda estuvo formado por reputados líderes de la enseñanza de ELE, por “los profesores decanos”, en palabras del moderador de la sesión, Carlos G. Casares. Así que desde una perspectiva antropológica, como la que defienden Lave y Wenger (1991) esta mesa redonda escenifica y posibilita el acceso de los nuevos miembros de la comunidad del docente de español al testimonio de quienes ya habitan en el núcleo de esa comunidad. Los invitados fueron:

- Neus Sans: prolífica autora de manuales de ELE y coordinadora de cursos de formación docente de Internacional House.
- Marta Baralo: directora del Máster oficial de enseñanza de español en la Universidad de Nebrija y de la revista dedicada a la enseñanza de ELE de esta universidad.
- Javier Villatoro: editor digital, organizador de congresos, consultor para editoriales educativas.
- Francisco Herrera: director de Clic International House en Cádiz y director de uno de los programas de podcast líderes del sector: “L de Lengua”.
- Encina Alonso: formadora docente y autora del bestseller “¿Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo?” (1993).

A pesar de la experiencia y prestigio de los panelistas, uno de los consensos es la falta de certezas. En su primer turno de palabra, Marta Baralo lo resume así: “cada vez que me hago más vieja y hablo con más profesores tengo más dudas para la pregunta de hoy”. En la misma línea, Neus Sans insiste en situarse como parte del colectivo: “somos un colectivo muy inquieto, con muchas ganas de aprender. [...] Los profesores de español no sólo buscan

respuestas rápidas sino que se están planteando todas las preguntas”. Estos testimonios ilustran el tono de la conversación en la que estos expertos no se ven a sí mismos como portadores de las respuestas definitivas sino como quienes tienen una conciencia robusta de las interrogantes y de la diversidad de respuestas válidas.

De hecho, uno de los consejos recurrentes es la práctica constante de una actitud abierta, de aprendizaje continuo y de diálogo con los alumnos. Dice al respecto Encina Alonso: “el mal profesor es el que sale del aula sin haber mirado a los alumnos. [...]. Los alumnos, de hecho, son nuestros mejores maestros”. Javier Villatoro lleva esa idea a su propia biografía y comenta que una de las experiencias más útiles que ha tenido para mejorar su capacidad como profesor es haber tenido recientemente que aprender un idioma: “es clave pasar al otro lado y ser alumno”.

Por eso, la herramienta de mejora continua que aconsejan varios panelistas es la reflexión constante sobre la propia práctica del aula. Encina Alonso comparte dos estrategias específicas para ello. La primera es hacerse unas preguntas concretas justo al salir de clase: “¿Qué han aprendido hoy mis alumnos? ¿cómo lo han aprendido? ¿qué les falta por saber?”. Obsérvese que el análisis está centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza (un sentido muy diferente tendrían las preguntas: ¿qué he enseñado? ¿cómo lo he hecho? ¿qué me falta por enseñar?). Este ejercicio de introspección, sostiene Encina, es útil que vaya acompañado por alguna retroalimentación entre pares (con observaciones mutuas de clase, por ejemplo). También puede usarse una videograbadora para poder observar con más objetividad lo que sucedió en el aula y verse a uno mismo como profesor desde fuera.

A modo de recapitulación, una de las claves de la mejora profesional, para este panel de expertos, por tanto, es el análisis crítico de la propia práctica y el

diálogo con los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje. La epistemología que revela ese enfoque de la formación docente apunta a una visión dialógica del conocimiento (Fernández-Cárdenas, 2014), que entiende que el saber: a) no es inmutable sino histórico; b) no cabe en un conjunto articulado y compacto de contenidos cerrados sino en una secuencia conversacional que está en constante evolución; y c) no está establecido por una autoridad en ese campo sino por la discusión abierta a lo largo del tiempo entre varios interlocutores. Se trata, por tanto, de una epistemología congruente con las tendencias emergentes del aprendizaje en la era digital explicadas en el apartado 2.1 (y que se interpretará más a fondo en el capítulo de la conclusión), caracterizadas por la participación.

El hecho de que esos consejos no estén articulados como un texto compacto elaborado por un autor o un grupo de autores sino que se presenten a través del intercambio de pareceres entre una serie de personas revela la naturaleza conversacional y controversial del conocimiento.

Un ejemplo es la discrepancia implícita aparente entre el valor que uno de los contertulios, Francisco Herrera, concede a la planeación de clase (“El 60% de una buena clase está en su planeación”) frente al peso que Encina Alonso le da a la flexibilidad del docente para adaptarse en clase a las necesidades, intereses y condiciones de aprendizaje de los alumnos (“es muy importante la capacidad de improvisar y romper con lo preparado”).

El punto de vista de ambos es compatible, pues Encina no niega la utilidad de un buen diseño instruccional ni la afirmación de Francisco debe entenderse como defensa a ultranza de la aplicación del plan de manera literal, sin tomar en cuenta al alumnado. Pero es un hecho que cada uno de ellos sitúa el centro de la virtud docente en un polo diferente.

¿Esa controversia afecta a la claridad del mensaje global que esta mesa redonda ofrece sobre el oficio de profesor de idiomas? En realidad afecta, sobre todo, a la simplicidad de ese mensaje. Los propios panelistas insisten en que su intención de no es dar recetas sino compartir opiniones basadas en su experiencia. Este evento, por tanto, impulsa una concepción dialogada, abierta y situada del conocimiento, en contraste con un modelo pedagógico basado en la transmisión de conocimientos aceptados de antemano como válidos e inmutables. Podemos resumir ese contraste con la escenificación espacial de ambos modelos: hemos pasado de la conferencia a la mesa redonda.

La tendencia a la dispersión en un discurso conversacional tiene, en este caso, como hilo conductor la pregunta inicial: “¿Cómo llegar a ser un buen profesor ELE?”. Llama la atención el hecho de que el título se refiere al cómo, a la práctica y no al qué, la teoría. Es decir, la mesa redonda bien pudo hacerse titulado de otras maneras, como “¿Qué cualidades debe tener un buen profesor ELE?”. Sin embargo, la elección refleja muy bien el énfasis que este grupo de expertos puso en la propia praxis del oficio, en el *Know How* o, en los términos que teorizó Polanyi (1966), en el conocimiento tácito de la profesión.

Estos saberes tácitos profesionales no siempre son bien atendidos por los sistemas institucionales de formación docente, a juzgar por el testimonio de los panelistas. La propia Neus Sans critica el enfoque academicista de los programas de posgrado oficiales: “En la mayoría de másteres hemos sufrido un bombardeo de asignaturas recicladas de la carrera que se daban en las licenciaturas y muchos alumnos se han sentido muy frustrados”. En contraposición, una práctica analizada sistemáticamente por sus propios protagonistas, se vuelve el terreno más fértil de conocimiento profesional.

Eso supone, entre otras cosas, la afirmación de una perspectiva eminentemente pedagógica frente al peso decisivo que ha tenido la teoría

lingüística y la psicología del aprendizaje en el diseño y el desarrollo de los programas de enseñanza y formación docente de ELE. La valoración de la experiencia y libertad de cada profesor es aún más significativa si tomamos en cuenta que todos los panelistas son o han sido coordinadores de cursos y programas de formación docente.

Con ello no están tirando piedras contra su propio tejado, sino que están respondiendo a la pregunta del encuentro desde “adentro”, como profesores. Es la misma perspectiva, como ya se ha señalado, que domina las dinámicas de participación en la Comunidad Todoole. Así que un efecto colateral de la estructura social y de la dinámica de comunicación de la CT, marcada por la relación entre pares y la interacción, es la afirmación de esos docentes en tanto que docentes, que en un lenguaje marxista podríamos entender como el desarrollo en cierto grado de una conciencia de clase (en el capítulo de la conclusión de esta tesis se volverá a ello en torno al concepto de empoderamiento).

Otro rasgo evidente en el análisis de esa conversación es la variedad de aspectos que cada interlocutor propone como estratégicos en la conformación de un buen profesor de ELE. El siguiente mapa conceptual (figura 21) ilustra esa diversidad de cualidades.

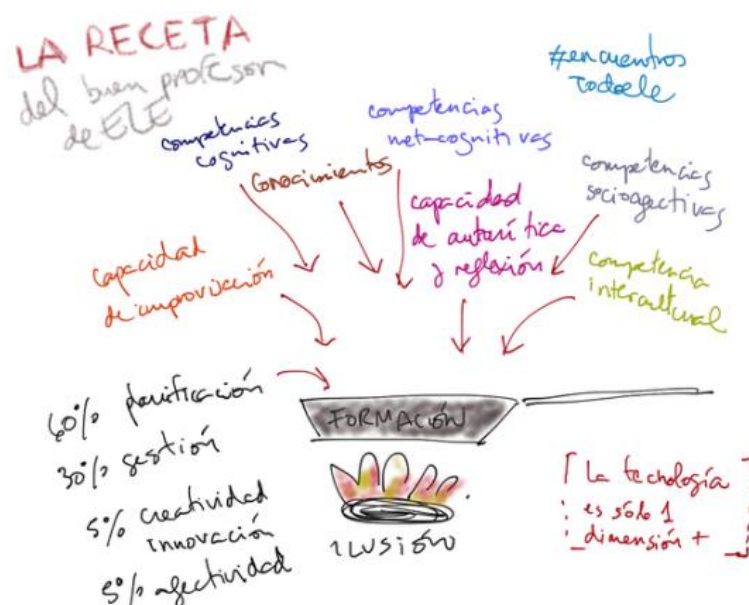


Figura 20: Mapa mental elaborado por Isa Leal de la conversación entre los invitados a la 5ª sesión de los VI Encuentros Todoole

Muchas de esas cualidades, como la sensibilidad intercultural, el diseño de la clase o los procesos de mejora continua, están descritos de forma sistemática en los marcos de formación docente que ya han sido comentados (Comisión Europea, 2011; Instituto Cervantes, 2012; INTEF, 2013). Llama la atención, en cambio, la importancia que le dan a la dimensión emocional y comunicativa de los procesos. Neus Sans, por ejemplo, lanza la siguiente pregunta para alguien que desea dedicarse a la enseñanza de ELE: “¿Te gusta hablar y escuchar a la gente?”. Neus sostiene que, en esencia, el profesor de lenguas no es sólo un pedagogo más cuyo contenido a transmitir es la lengua sino que es, o debería ser, en esencia, alguien especialmente sensible a la experiencia de la comunicación humana, alguien curioso por lo que otros desean decir y capaz de ayudarles a expresarlo. El centro del problema, por tanto, ya no está en la técnica de la construcción lingüística de los mensajes (la pragmática, la gramática y el léxico) sino en la movilización y gestión del sentido mismo de la comunicación: la conexión entre individuos.

Desde un ángulo parecido aborda Encina Alonso la competencia intercultural. El consejo que les da a los recién llegados al gremio es el siguiente: “antes de desarrollarte como profesor ELE pregúntate: ¿piensas que como en España no se come en ninguna parte?”. La pregunta relaciona la docencia de lenguas con una curiosidad por las otras culturas, por la otredad, en términos existencialistas, y una superación paulatina del chovinismo y la endogamia cultural.

Esa sensibilidad hacia los otros, para Neus Sans, está en el centro de las capacidades de manejo emocional de grupos que debe desarrollar el docente: “El profesor da apoyo emocional, es el *coach* y la clase es un espacio social”. En otras palabras, impartir clases de español está íntimamente relacionado con ayudar a otros a superar las dificultades emocionales que surgen en el aprendizaje de una lengua, desde la frustración por la incapacidad para expresar lo que uno expresaría cómodamente en su propia lengua, a los conflictos identitarios que surgen al relacionarse con una visión cultural diferente a la nativa.

Por último, tanto Marta Baralo como Francisco Herrera coinciden en que más allá de estas capacidades lo crucial es la vocación, la motivación personal para dedicarse a este oficio: “para llegar a ser un buen profesor de ELE lo primero es querer serlo”, dice Baralo, y Francisco comenta que la chispa que enciende el resto de cualidades idóneas es “el fuego de la ilusión”.

En definitiva, los anteriores testimonios no sólo colocan en el centro de la escena al profesor sino que revalorizan la complejidad y trascendencia de las funciones que desempeña (y del reto implícito, por tanto, de desempeñarlas de forma adecuada). Lo hacen, además, desde una perspectiva “desde adentro” del oficio docente, situando en primer plano su capacidad para aprender de su

propia práctica profesional y lo hacen, asimismo, acentuando la dimensión social y emocional de su labor.

Es más, podrían utilizarse los cinco dominios que para Daniel Goleman (2001) conforman la inteligencia emocional para resumir los consejos ofrecidos en esta mesa redonda: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones.



Figura 21: Mapa conceptual de las cualidades de un buen profesor ELE según la mesa redonda de los VI Encuentros TodoELE

Fuente: Elaboración propia

Por último, otra de las singularidades de esta mesa redonda no estriba en los consejos que dan este grupo de expertos sino en el tono en que lo hacen.

Ya se ha comentado el cuidado de todos ellos en no presentarse como autoridades reputadas sino como colegas del gremio, es decir, como profesores. A esa posición desolemnizadora hay que añadir el tono de humor que, por momentos, presidió el intercambio de turnos.

El tema a tratar, cómo llegar a ser un buen profesor de ELE, se prestaba a reflexionar solemnemente sobre cualidades profesionales ideales y sobre la responsabilidad de cada docente y de los sistemas educativos de alcanzar esos estándares de desempeño. Sin embargo, más allá de esas nobles intenciones y más allá de la formalidad inevitable de estar en una mesa redonda, conscientes de estar siendo grabados, los interlocutores salpicaban sus intervenciones, en muchos casos, de humor y autoparodia.

Un buen ejemplo de ello lo encontramos en la alusión que hace Neus Sans a un chiste gráfico muy popular en el gremio: la viñeta que Forges dedica en *El País* a los profesores de español como lengua extranjera (ver Figura 22). Esta viñeta alude, precisamente, a la inaudita diversidad de funciones que desempeña un docente de ELE en su quehacer profesional y resume, a modo de caricatura, la complejidad del oficio.



Figura 22: Chiste gráfico de Forges

Fuente: El País

El discurso conformado en la mesa redonda, por lo tanto, incluye chistes como el de Forges, anécdotas personales, giros conversacionales, desolemnización de la autoridad personal, la formulación constante de preguntas, la confesión de dudas propias y el uso de un lenguaje figurado rico en metáforas.

En definitiva, si comparamos este tipo de discurso con el que puede leerse en los manuales y marcos de formación docente que responden a la misma pregunta (escritos, algunos de ellos, por estos mismos autores) resulta claro que la forma en que se concibe aquí la formación docente es más dialógica, en términos de Bajtín (1982). Sobre ello se profundizará en el siguiente apartado,

respecto a otro de los aprendizajes clave en la CT: la conciencia y pedagogía de la lengua. Y se desarrollará de manera más teórica en el capítulo final de conclusiones.

Por último, en esta mesa redonda virtual la discusión sobre las cualidades del buen profesor de ELE amplía el espacio de reflexión respecto a lo que los marcos de formación docente establecen. Si estos últimos centran su agenda formativa en torno a competencias relacionadas con la dimensión que Delors (1996) define como “aprender a hacer”, las opiniones de los invitados señalan también otras direcciones, sobre todo la que tiene que ver con la motivación y la vocación profesional, es decir, con “aprender a ser” (Delors, 1996), por un lado y con el constante aprendizaje dentro de la profesión, o lo que podríamos llamar “aprender a aprender”.

Este aprendizaje constante entra de lleno en la concepción de aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente en su interpretación de la UNESCO (Sabán, 2010), más idealista y menos sometida a las presiones formativas del mercado laboral y más sensible, por tanto, a la agenda de motivaciones e intereses de los profesores.

En definitiva, las condiciones de ese evento, en cierto grado dialógico, más allá de las inhibiciones provocadas por la mediación digital y por la estructura no del todo informal de mesa redonda, favorecen la visibilización de otras dimensiones en la formación docente y propician una concepción de la profesión desde adentro, de naturaleza comunitaria y en constante aprendizaje.

Desde esta perspectiva, llegar a ser un buen profesor de español implica construir una identidad en constante evolución y autoreflexión y en constante discusión con otros colegas. La comparación con la visión “desde afuera”,

monológica, que establecen los programas de formación docente, se analizará en el capítulo final de esta tesis.

6.2.5. Conciencia dialógica de la lengua: análisis del foro “A vueltas con la teoría de la declaración”.

6.2.5.1. Introducción

Desde hace aproximadamente medio siglo, la tradición de la pedagogía de lenguas extranjeras dio un vuelco en Europa con el auge del enfoque comunicativo, que en gran medida concedía al trabajo gramatical en el aula un lugar secundario. No obstante, en los últimos años la discusión en el área se ha abierto paulatinamente hacia una mayor conciliación entre la comunicación y la gramática (Martín Peris, 2009).

Si analizamos el documento de las *Competencias claves del profesor ELE* (Instituto Cervantes, 2012), llama la atención que no consideren como competencia central el dominio y conciencia de la lengua. La ubican como una subcompetencia dentro de la competencia “organizar situaciones de aprendizaje”, situando el foco de atención no tanto en el conocimiento técnico de la lengua sino en la capacidad para organizar, estimular y evaluar su adquisición.

Por ejemplo, no se menciona la necesidad de que el profesor estudie y reflexione sistemáticamente sobre la lengua pero sí que sea capaz de promover esa reflexión sobre el código y uso lingüístico en sus alumnos. Se aconseja, también, que proponga tareas de comunicación situadas y relevantes para los alumnos, y que elija el tipo de lengua al que expone a sus alumnos (*input*) en

virtud del nivel de su competencia idiomática. En definitiva, que sea un pedagogo de la lengua, no un experto en lingüística.

Aún más devaluado resulta el dominio de la lengua en la EPG (Comisión Europea, 2011). Si bien es cierto que el documento establece como competencia clave el dominio de la lengua, en realidad su ambición se limita a describir la competencia de usarla al nivel de un hablante nativo. Los seis grados de desarrollo de esa competencia van desde un dominio intermedio-avanzado de la lengua (un B1, según el Marco Común Europeo de Referencia), que correspondería al desarrollo 1.1, hasta alcanzar la competencia de un nativo, que supondría según la EPG el nivel 3.2.

Los anteriores marcos parecen dar la razón a quienes piensan que los enfoques comunicativos han desplazado en exceso la importancia de la conciencia sobre el código lingüístico que se le supone a un profesor de lengua. Para contrarrestar un desequilibrio anterior, el predominio de las lecciones gramaticales sobre las habilidades pedagógicas, se ha caído en el contrario, la falta de atención en el contenido de enseñanza, la lengua.

Sin embargo, en la práctica profesional, los contenidos gramaticales y léxicos siguen siendo ejes fundamentales sobre los que se articulan programas y manuales de enseñanza de español y los alumnos siguen demandando en el aula explicaciones claras y consistentes por parte de su profesor para la comprensión del sistema lingüístico que están aprendiendo.

Tampoco ha perdido vigor la investigación lingüística aplicada al español. Un caso particularmente mediático en el gremio ELE ha sido la discusión en torno a la explicación del modo subjuntivo, con el duelo entre la gramática cognitiva que propone Jose Plácido Ruiz Campillo (2008) y el modelo metaoperacional de Matte Bon (2008).

6.2.5.2. Análisis de un foro emblemático sobre gramática: “A vueltas con la teoría de la declaración”

En la Comunidad Todoole la reflexión sobre la lengua, sin embargo, ocupa un lugar destacado. Tal vez uno de los mejores lugares para observar la formación de sus miembros sobre pedagogía de la lengua sea el *Grupo Gramática E/LE*, uno de los grupos con más miembros de la comunidad (565). O bien el *Grupo Léxico/ELE*, también muy popular, con 232 miembros. Sin embargo, elegimos concentrarnos en el análisis en profundidad de uno de los foros más destacados de discusión en torno a lengua, el foro “A vueltas con la teoría de la declaración”, iniciado por Leonor Quintana el 16 de abril del 2008.

La elección de este foro se debe a varias razones. Por una parte fue mencionado en varias entrevistas (la realizada a Leonor Quintana, a Andrea Chávez y a Silvia Ros) y supone, por tanto, uno de esos eventos que conforman el álbum de la memoria compartida de participantes significativos de la comunidad, uno de sus incidentes críticos más recordados.

Este foro sorprende, además, por la cantidad y la elaboración de los mensajes. En total, suma 73 participaciones entre 12 interlocutores. De hecho, varios de los mensajes, en concreto nueve, superan las 500 palabras y tres de ellos, incluso, las 1000 palabras (¡hay un mensaje de Silvia Ros de 2837 palabras!), algo insólito en un foro de discusión que no forma parte de un curso en línea.

También es un foro relevante por el perfil de los que participaron en él, entre los que cabe destacar a Leonor Quintana, profesora de ELE en Atenas, Silvia Ros, doctoranda de lingüística aplicada por la Universidad de Granada, Javier Villatoro, director de formación docente del Instituto Cervantes, Julio Alejandro Claver, formador docente en Varsovia y el propio José Plácido Ruiz

Campillo, el autor de la teoría que se discute en este foro y uno de los investigadores más sobresalientes del área. En pocas palabras, este foro a priori ofrecía el espacio idóneo para observar uno de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento sobre el sistema lingüístico y su pedagogía más elaborados y exitosos de la CT.

La trama del foro se explica a continuación. En su primer mensaje, Leonor comparte una tabla con ejemplos de difícil explicación desde la teoría de la declaración, de Ruiz Campillo (2008) y aconseja a otros colegas repartir la tabla entre sus alumnos para examinar la pertinencia de esta teoría en esos ejemplos: “Caso de recibir alguna respuesta que contradiga esa teoría [...], ¿qué explicaciones les daríais?”. ¡Yo no lo tengo nada claro, la verdad!”. (16 de abril, 2008).

El mensaje de Leonor cuestiona implícitamente la teoría de la declaración que, justo en aquellos meses, se difundía con éxito para explicar el funcionamiento del contraste entre el modo indicativo y subjuntivo en español, en oposición a otras opciones como la perspectiva nociofuncional (que propone un conjunto de contextos sintácticos que propiciarían el uso del subjuntivo frente a aquellos que requieren indicativo) o la gramática contrastiva (que compara la forma en que cada lengua articula el significado a través de sus estrategias lingüísticas y se especializa en mostrar los casos diferenciales).

Este mensaje desata una discusión entre detractores y defensores de esa teoría. En el grupo de los detractores se sitúa, entre otros, la propia Leonor y Julio Alejandro Claver, y en el grupo de los defensores, se posiciona Sonia Montero (“ELEuteria”, como pseudónimo en la CT), Silvia Ros y María Emilia Rodríguez (“Mariem”, en la CT), entre otros. A su vez, Javier Villatoro defiende su propia posición teórica que coincide con la perspectiva cognitiva general de

la teoría de la declaración pero a partir de una herramienta conceptual diferente (donde la función del subjuntivo es “señalar” y no “declarar”).

Esa primera etapa de la discusión transcurre entre el 16 de abril y el 26 de abril del 2008. Hay un lapso importante de tiempo donde el foro no registra más actividad hasta que en marzo del 2012 “ELEuteria” reinicia el diálogo. Tras varios intercambios en ese mismo mes de marzo, la actividad de nuevo entra en pausa hasta septiembre del 2013.

No obstante, las diferentes etapas cronológicas del hilo de discusión no marcan una evolución en la dinámica del debate, que se mantiene bastante estable a pesar del tono encendido de algunos debates y de la densidad (conceptual y discursiva) de algunas contribuciones. En un primer momento el cuestionamiento de Leonor es secundado por Julio Alejandro Claver. A continuación, primero Mariem, luego ELEuteria y finalmente Silvia Ros, argumentan a favor de la teoría y, por tanto, en contra de las críticas que estaba recibiendo. Una vez establecido el argumentario de uno y otro bando el resto del foro gira en torno a la discusión a partir de los ejemplos que cada quien aduce para defender o atacar la capacidad explicativa de la teoría, así como su rentabilidad pedagógica en el aula de español.

Un momento inesperado en el devenir de ese foro es la aparición del autor cuya teoría se discute, el propio José Plácido Ruiz Campillo, para defender su posición frente a las críticas recibidas a lo largo del foro, especialmente de parte de Leonor Quintana y de Julio Alejandro Claver. Desafortunadamente, Ruiz Campillo, que era miembro de la Comunidad Todoee se dio de baja y al hacerlo sus mensajes se eliminaron. No obstante, podemos acceder indirectamente a algunos fragmentos del mensaje de Ruiz Campillo a través de las citas que hace Julio Alejandro cuando le responde en el foro:

He podido comprobar lo difícil que resulta para todo el mundo entrar en una visión de la gramática, y de la lengua, radicalmente diferente. Me consuelo sabiendo que, pasada esta etapa de readaptación, los resultados son, como mínimo, mejores que los que conseguimos con las técnicas disponibles. [...]. Nunca he pretendido imponer, solo hacer a los demás profesionales partícipes de los humildes resultados de mis años de reflexión lingüística y práctica docente, exponiéndome sin reservas, y con gusto a toda posible réplica, porque lo que me ha interesado siempre es el conocimiento, nunca la notoriedad, y las réplicas ayudan a mejorar las propias propuestas” (Ruiz Campillo, cit. por Julio Alejandro Claver el 23 de abril de 2008)

6.2.5.2.1. Análisis del foro desde el IAM

¿Qué tanto y de qué manera puede considerarse este foro un espacio para la construcción de conocimiento entre profesionales de la enseñanza del español? Para responder a esa pregunta aplicaremos inicialmente el IAM (*Interaction Analysis Model*) propuesto por Gunawaderna y otros (1997) y que más allá de haberse consagrado como un modelo clásico en el campo del análisis del discurso de los foros de discusión en línea sigue estando vigente en estudios recientes, como documenta la revisión de estudios realizada por Lucas, Gunawaderna y Moreira (2014: 574): “El Modelo de Análisis de la Interacción es uno de los instrumentos más usados en el estudio de la construcción de conocimiento y el alcance de su uso lo hace uno de los instrumentos más coherentes y validados empíricamente en este campo de investigación” (trad. propia).

Ese modelo de análisis establece cinco niveles de calidad en la construcción de conocimiento a través de la comunicación asincrónica, como puede verse en la tabla 31.

FASE	Operaciones cognitivas generales	Operaciones cognitivas específicas
Fase 1	Compartir y comparar información	Establecer una observación u opinión, declarar el acuerdo con otros, corroborar ejemplos aportados por otros, preguntar o responder preguntas con la intención de clarificar el acuerdo, definir, describir o identificar problemas
Fase 2	Descubrimiento y exploración de disonancias e inconsistencias	Identificar áreas de desacuerdo, preguntar y responder preguntas para clarificar la raíz del desacuerdo, replantear la posición del participante y aportar argumentos basados en la experiencia, la literatura, la recolección de datos o acudir a analogías y metáforas relevantes
Fase 3	Negociación del significado: co-construcción de conocimiento	Negociación o clarificación del significado de ciertos términos, negociación del peso asignado a ciertos argumentos, identificación de áreas de acuerdo entre conceptos en conflicto, propuesta de nuevas afirmaciones co-construidas
Fase 4	Comprobación y modificación de la síntesis o co-construcción propuesta	Verificar la síntesis propuesta enfrentándola a los hechos compartidos, los esquemas cognitivos existentes, la experiencia personal, los datos recogidos y los testimonios contradictorios de la literatura
Fase 5	Declaración de acuerdo/s y aplicación del nuevo significado construido	Resumir de acuerdos, aplicar el nuevo conocimiento, delimitar los cambios en las formas de entender el conocimiento derivados de la discusión

Tabla 31: Fases en la construcción de conocimiento según el IAM

Fuente: Gunawardena y otros (1997) (trad. propia)

El hecho de que los autores de este modelo hablen de “fases” y no de niveles de calidad del conocimiento discutido refleja la idea de que a lo largo de un proceso instruccionalizado de debate entre colegas las perspectivas iniciales deberían evolucionar hacia su reformulación para construir de manera colaborativa un marco nuevo de conocimiento. Ese conocimiento co-construido no es la suma de los puntos de vista enfrentados en el debate sino el descubrimiento y la creación de nuevos puntos de vista capaces de contrastar e integrar los anteriores.

En el caso del foro que estamos analizando, las posiciones iniciales están muy definidas y, como ya se ha mencionado, consisten básicamente en la crítica o la adhesión a la teoría de la declaración de Ruiz Campillo (2008) como explicación del subjuntivo.

Para ello, a cada mensaje del foro se le clasificó en una “fase” de conocimiento co-construido de acuerdo al modelo (ver tabla 31). No todos los mensajes pudieron relacionarse con ese sistema de fases, pues algunos de ellos (16 de los 72 en total, es decir, uno de cada nueve mensajes) no tenían como propósito posicionarse en el debate sino que eran más bien lo que Barberá y otros (cit. en Berridi y otros, 2015: 119) llaman “interacciones para favorecer las condiciones afectivas adecuadas [...] en el desarrollo de los intercambios comunicativos habituales”.

Del resto, al menos 17 mensajes representan globalmente la operación de compartir y comparar información, es decir, pertenecen a la fase 1 según la escala del IAM; 27 mensajes están centrados en el descubrimiento y exploración de disonancias o fase 2; y, por último, 10 mensajes reflejan la co-construcción de conocimiento a partir de la integración de perspectivas anteriores; en 4 ocasiones, un mismo mensaje quedó distribuido en 2 publicaciones, ya sea por

error inintencionado del participante o con la intención de cortar mensajes largos y facilitar la lectura.

En definitiva, la fase más representada de este debate fue, con diferencia, la 2, que para Gunawardena y otros (1997) es un eslabón fundamental en la construcción colaborativa de conocimiento desde la fase 1, donde cada interlocutor afirma su posición o se alinea con la posición ya enunciada en la cadena de mensajes anteriores, a la fase 2, en la que prevalece el descubrimiento de puntos de vista diferentes, el desacuerdo.

Dentro de esa misma escala, sólo en el caso de un interlocutor, Javier Villatoro, predominaron los mensajes de la fase 3, es decir, la construcción de una perspectiva capaz de integrar la discrepancia entre puntos de vista dentro de un marco de reflexión que también los toma en cuenta y valida parcialmente.

En el siguiente ejemplo, su primera intervención extensa en el foro, Villatoro presenta su crítica a la teoría de la declaración pero reconoce al mismo tiempo su utilidad y valor y, del lado contrario, valora positivamente la tabla de Leonor que cuestiona esa teoría pero señala como una de sus debilidades no partir de una definición explícita del concepto de “declaración”. En definitiva, logra construir un nuevo marco de reflexión desde el cual las posiciones antagónicas pueden ser relacionadas de forma constructiva.

La forma que José Plácido le da a la teoría de la declaración [...] es un marco bastante ambicioso y creo que aporta un nuevo empuje a la hora de llegar a un espacio de descripción más cercano al objetivo no sólo de la explicación de la estructura modal, sino de la adquisición de segundas lenguas. Por ahora, sin embargo, aunque me convence el principio básico [...], no acabo de ver que se cierre de forma simple la fórmula que dé una explicación ajustada al hecho modal en nuestra lengua. Me parece que uno de los problemas básicos es la terminología que se

utiliza: declaración frente a no declaración. Yo trabajo con una terminología que me parece algo más simple: indicación frente a no indicación. [...] Me parece muy interesante la propuesta de Leonor, entre otras cosas porque es muy gráfica y lleva al terreno de la experimentación lo que quedaría sólo en teoría. Haría falta, sin embargo, antes de presentarlo a profesores y nativos, explicar qué significa "declaración" en este contexto. (Javier Villatoro, 23 de abril de 2008, foro).

El hecho de que sean los mensajes de fase 2 los que dominen el discurso y que sólo un participante construya de manera sistemática una perspectiva integradora en lugar de la actitud combativa que predomina parecería indicar un proceso de co-construcción del conocimiento bastante limitado. Las posiciones iniciales tanto de detractores como de defensores terminan en el foro sin aparentemente haberse movido un ápice después de un intercambio de más de 70 mensajes.

Es más, en muchas intervenciones se utilizan metáforas y analogías bélicas para describir la comunicación en este foro, sugiriendo que en realidad lo que está sucediendo es la escenificación discursiva de una guerra entre bandos irreconciliables. "No abramos frentes", comenta Leonor en uno de sus mensajes. "Acepto mi derrota", termina claudicando.

De hecho, la aplicación del IAM nos ayuda a observar cómo el enfrentamiento, más allá de concesiones parciales, lo que gana con la sucesión de mensajes es una mayor conciencia de las razones y argumentos de cada una de las posiciones en lucha y de las implicaciones de cada postura. La disidencia, por tanto, no sólo no mengua en este foro sino que se vuelve más rica en líneas de oposición.

Un hecho que lo refleja es que una vez que el argumentario de cada bando estaba relativamente estancado y empezaba a repetirse, surge una

nueva dimensión de oposición, la cuestión de la “rentabilidad pedagógica”, introducida por Leonor Quintana, inicialmente y secundada por Julio Alejandro Claver.

Como plantea Julio: “A mi me gustaría que pasáramos de lo teórico a lo práctico, en otras palabras que dejáramos este tipo de debate sobre leyes y teorías y habláramos de cómo se lleva esto a la clase”. En un mensaje posterior Julio Alejandro Claver narra una situación ficticia en la que un alumno pregunta a su profesor la explicación de cierto uso del subjuntivo y éste le responde con una abstracta disquisición, parodia de las que se estaban presentando en el foro. Así concluye Julio Alejandro Claver esa escena imaginada: “Lo que la/el estudiante tiene claro es que lo mejor es no preguntar en clase, porque luego te quedas con más dudas de las que tenías al principio”.

La nueva dirección del debate reaviva el fuego de la discusión, que estaba apagándose al agotarse la capacidad de los participantes para repetir sus argumentos a favor y en contra de la teoría. Es más, de manera recurrente, el debate adopta la forma de una “discusión acalorada”, como señala el propio Julio Villatoro y en algunos momentos los interlocutores se acusan mutuamente de haber sido irrespetuosos. Así expresa Mariem, por ejemplo, su desencuentro con Julio y Leonor:

Estoy cansada del tono personal que siempre tiene este debate. Me pregunto si Julio o Leonor tenéis algún tipo de obsesión o comisión por llevar la bandera de forma tan agresiva en la desacreditación de los estudios/investigaciones del Dr. Campillo [...]. Me da mucha pena que seáis tan poco flexibles y siento de veras este ataque sin sentido. (Mariem, 23 de abril, 2008)

En el otro bando, Julio Alejandro Claver se siente igualmente ofendido por la intervención de Ruiz Campillo: “Nadie pone en duda su trayectoria

profesional y sus años de estudio y reflexión, pero yo modestamente creo que llamar a todos aquellos profesionales de e/le profesores de conocimiento inútil sólo porque no aceptan sin reservas su trabajo es una falta de educación”.

Simultáneamente, esta tensión entre los participantes es sistemáticamente rebajada en una búsqueda constante de la reconciliación. Una de las estrategias para ello es enfatizar la intención no hostil del posicionamiento. Por ejemplo, dice ELEuteria: “No pretendo imponer nada sino compartir con todos vosotros mi propia visión del asunto”.

Otra, muy frecuente, es conceder algún mérito o verdad en la posición o actitud del antagonista, como cuando Julio Alejandro Claver, al final del foro, reconoce que “lo cierto es que José Plácido ha provocado que la comunidad de profesores se plantee muchos interrogantes y se intente dar respuesta a algunos de ellos. Gracias a él muchos profesores damos mejores clases porque hemos vuelto a revisar nuestro método”.

Incluso a veces, directamente, se entra en un tono de camaradería que rebaja cualquier tensión personal a la mera discrepancia intelectual, como cuando Villatoro le pregunta a Mariem por su foto del perfil (“¿no será que echas de menos tu época africana?”) o cuando Julio Alejandro alude a unas futuras vacaciones en Grecia a costa de Leonor (“me gustaría continuar esta conversación tomándonos una cervecita. Quién sabe, igual y un día nos invita Leonor a pasar unas vacaciones en su casa”).

Así que, si comparamos la tensión dialéctica entre los posicionamientos intelectuales y la tensión emocional entre los interlocutores se advierte la diferencia: la discusión entre las ideas no conduce en este foro, en la mayor parte de las ocasiones, a una síntesis colectiva, mientras que el conflicto emocional si viaja constantemente hacia la cordialidad y la empatía. Desde la

perspectiva del IAM, el potencial para la co-construcción de conocimiento no se ha logrado plenamente. Pero si se analiza este mismo foro desde otros modelos teóricos, como el que propone Bajtín (1982) la discusión desarrollada en el foro adquiere un valor diferente.

6.2.5.2.2. Análisis del foro desde una perspectiva dialógica

Una de sus principales ventajas como medio de aprendizaje/práctica de estos modos de razonamiento lingüístico es su desarrollo en forma de diálogo, de discusión colectiva. Si comparamos la participación en este foro con la lectura de un artículo donde esta teoría se explica, como el publicado por Ruiz Campillo (2008) en ese mismo año, la construcción de conocimiento sigue lógicas y retóricas distintas.

En el caso del artículo, el razonamiento está organizado según una secuencia ordenada y sistemática en la que el autor establece las ventajas explicativas de su teoría, utiliza ejemplos claros para ello y, rebate a través del análisis de esos ejemplos la validez de la teoría rival, la “informacional” de Matte Bon. Así lo expresa el abstract del artículo:

Tal exploración llevará a concluir la debilidad teórica e inoperatividad didáctica de una aproximación al modo desde el concepto de información y pondrá de relieve, por contraste, la capacidad explicativa predictiva de una aproximación operacional basada en el concepto gramatical de declaración. (Ruiz Campillo, 2008)

Así que ese texto en su conjunto funciona en su campo disciplinar de manera global como un discurso de fase 2 (según el IAM de Gunawaderna y cols.) en tanto que argumenta su discrepancia respecto al paradigma entonces

dominante. La diferencia con lo que sucede en el foro estriba en que el autor, Ruiz Campillo, puede elaborar su turno en esa conversación diferida con otros textos y posiciones teóricas en su campo sin la molestia de contraejemplos o de cuestionamientos *in situ* a su propuesta, lo que le permite construir un discurso demostrativo robusto. Así concluye el artículo (Ruiz Campillo, 2008: 41):

[...] Me gustaría haber alcanzado a demostrar que el concepto de declaración aporta de manera efectiva una base gramatical unívoca, previa y ajena a la interpretación de las posibles consecuencias informativas del enunciado. Y también que, mientras esta valoración gramatical explica los efectos informativos, un valor de información es incapaz de dar cuenta de la selección real del modo.

El mismo propósito anima la mayor parte de los mensajes del foro, pero en cada interlocución la presión por ser eficaz en el flujo de la conversación y por integrar el mensaje dentro de una red de relaciones previas con otros interlocutores dotan el acto discursivo de una conciencia del otro que, desde la perspectiva de Bajtín (1982), podemos entender como un acercamiento dialógico a la construcción de conocimiento. En la tabla 32 pueden verse el valor dialógico de esas intervenciones.

Autor	Fragmento	Análisis dialógico
Leonor	“¿En qué foro has participado sobre el tema? Yo ya sólo me atrevo en la CT - porque espero que me conozcan un poco y no se lo tomen a mal”	Inserción del enunciado en el contexto de una historia compartida en la CT
Julio Alejandro	“Muchos conocéis mi posición respecto a esa teoría y sabéis que no me convence”	Conciencia del conocimiento que otros tienen de uno como punto de partida para construir el enunciado

Villatoro	"Sí que llevo un tiempo perdido, pero no me olvido de los compañeros, ¿eh?, que conste."	Los interlocutores como "compañeros", en primer término, y no sólo como antagonistas intelectuales. El posicionamiento se construye sobre la base de un vínculo de paridad
Leonor	"Toda reflexión en voz alta se agradece muchísimo y estoy convencida de que nos ayuda, estemos o no finalmente de acuerdo"	Conciencia del conocimiento como un coro de voces compartido, independientemente del posible (o no) acuerdo entre esas perspectivas
ELEuteria	"Animada por la propia Leonor y por otros compañeros de esta comunidad he decidido recuperar el hilo (un poco perdido) de este foro y exponer mi opinión al respecto"	El posicionamiento no es sólo intelectual sino fundamentalmente social: a través de su intervención el individuo construye su identidad, actúa, asume un rol, construye una historia dentro de la comunidad
Silvia	"Julio, no entiendo por qué te molesta que retomemos el que calificas como "dichoso" tema. Leonor planteó unas dudas que se quedaron sin resolver "	Argumentar, en este contexto, es generar complicidades con otros interlocutores, alinearse con unos frente a otros, en relaciones dinámicas que pueden cambiar a lo largo del diálogo
Leonor	"Julio, veo que congeniamos y no te extrañará que te diga que en clase echo mano de la gramática contrastiva"	

Tabla 32: Fragmentos del foro "A vueltas con la teoría de la declaración" interpretados desde una perspectiva dialógica

Fuente: Elaboración propia

Otro valor dialógico de cómo se teje el conocimiento en este foro es la carnavalización y polifonía del propio discurso. A diferencia de lo que sucede en el artículo de Ruiz Campillo (2008), donde más allá del uso esporádico de ciertos giros expresivos, lo que predomina es un discurso monocorde, deductivo, enunciado fundamentalmente en tercera persona y con un léxico especializado en el que predomina la substantivación abstracta; en pocas palabras, un

discurso conforme a los hábitos retóricos del tratado lingüístico, aunque en un tono, bien es cierto, más didáctico y cercano.

Por contra, a lo largo del foro la variedad de tonos, estilos discursivos y lenguajes es la norma y no la excepción. El discurso didáctico y demostrativo es uno de los discursos preponderantes, pero también aparece con naturalidad otro tipo de lenguajes sociales (Gee, 1999). Uno de los recursos más frecuentes es el uso de modismos. El caso paradigmático en este foro lo representa Silvia Ros, cuyos discursos (que, como ya se ha mencionado, Julio Alejandro califica de “parrafadas” y “peroratas”) están en gran medida cercanos a un artículo de lingüística pero al mismo tiempo también están constantemente salpicados de modismos y autoparodias.

En su mensaje más largo (de 2837 palabras) Silvia combina momentos discursivos científicos (“la ley de uso lleva a una elección concreta y correcta — que es además la canónica— pero en ocasiones hay otras posibilidades modales, lo cual no invalida la teoría y no constituye excepción alguna a la misma”) con fraseología popular (“por salirme del tiesto”, “al grano”, “como el cuento del lobo”, “seguir dándole vueltas”, “explicar estos juegos”, “se está mojando”, “dar lata”) y con parodias de sí misma (“ya he dicho que en este foro no voy a seguir dando la lata”, “a veces pienso que por salirme del tiesto me estoy metiendo donde no debo”, “esto lo digo para que nadie crea que soy fan incondicional de la teoría”, “yo soy muy ‘jartible’”).

La intención, parece claro, es precisamente minimizar el riesgo de parecer que se está sentando cátedra y recuperar la sensación de cercanía de una compañera. Su discurso alude a la Silvia lingüista, que está estudiando un doctorado en ese campo, pero también a la Silvia andaluza, simpática, cotidiana. Es más, en otro momento del foro, es ésta última la que emerge de manera plena buscando la complicidad de Leonor a través de una anécdota personal:

“Leonor, ya se ha enterado mi director de tesis (José Luis) de dónde andaba metida y me ha regañado jajaja así que yo ya me porto bien y salgo del tema. Y si ves que sigo, te chivas a él para que me dé un toque de atención”. La solemnidad, por tanto, del discurso académico es contrapunteada por el humor, el lenguaje popular, la burla, la anécdota.

Otro ejemplo de esa carnavalización del discurso es la frecuencia de lo que podría denominarse como “bromas de gremio”, que consisten en la utilización de estrategias retóricas procedentes del discurso de especialidad, como el uso de ejemplos en apoyo de una teoría lingüística, para generar una doble intención comunicativa (provocación, humor, autoparodia, etc.).

Así se burla Silvia de sí misma al mismo tiempo que su ejemplo cumple su función demostrativa: “Fíjate en estos otros ejemplos de matrices intencionales. [En] ‘Ojalá Silvia deje de hablar de subjuntivo’: no estás diciendo formalmente que piensas que yo dejo de hablar el subjuntivo (de hecho ves cómo mi obsesión no me deja hacerlo, jajaja) solo presentas el hecho de que yo deje de hablar del tema como un objetivo virtual deseable.”.

¿A qué conduce el análisis bajtiniano del foro? Fundamentalmente, al reconocimiento de la diversidad, tanto de los tipos de lenguajes sociales (las “voces”, en términos de Bajtín) implicados como de las perspectivas ideológicas en juego. El aprendizaje de un conocimiento, en este caso de naturaleza lingüística, es aquí experimentado como parte de una construcción social de relaciones, valores compartidos y roles y no como una construcción de ideas y posiciones exclusivamente racionales, ajenas al devenir de esa comunidad. Como dice Mariem: “No tenemos por qué cambiar de ideas, sólo compartirlas y vivir con ellas sin desprestigiarnos ni ofendernos”.

La consecuencia implícita de esa experiencia social de aprendizaje es la oportunidad que los propios participantes tienen de desarrollar una mayor conciencia histórica y relativista del conocimiento, de conocer la “larga conversación” (Maybin, 2009) que ha conformado históricamente su campo de conocimiento, en este caso la lingüística, para insertarse en ella, para reconocer su propia voz dentro de esa tradición.

En otras palabras, la construcción de posicionamiento, en este contexto, no tiene sólo que ver con la argumentación intelectual sino con la participación dentro de una comunidad en la que se generan vínculos cordiales o conflictivos y en la que por encima de todo reina la diversidad. Una diversidad, además, que resulta legitimada en el intercambio de pareceres.

Otra dimensión interesante de esa polifonía podemos observarla en el el recuento de las fuentes utilizadas por los participantes del foro para argumentar sus posiciones, que conforma una bibliografía robusta de autores construida colectivamente y de manera conversacional. Algunos de ellos apuntan al campo internacional de la lingüística (Chomsky, Van Patten, Lakoff), o bien reportan los grandes autores de la lingüística hispánica (Bello, Alarcos Llorach, Manuel Seco) o presentan la discusión reciente de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (Matte Bon, Ruiz Campillo, Alejandro Castañeda, Ventura Salazar, Susana Fernández).

Esta bibliografía no es sistemática ni congruente y tiende a la heterodoxia al incluir autores que representan otros campos de conocimiento (como el filósofo Gustavo Bueno) y otros entornos no legitimados académicamente (como el blog de Emilio Quintana). Una bibliografía, por tanto, con sus dosis también de carnavalización, en la que los participantes construyen su propio territorio de discusión.

En cualquier caso, la estrategia fundamental de argumentación en este foro es el uso de ejemplos lingüísticos (en su mayoría, frases descontextualizadas) que los participantes relacionan con la teoría de la declaración (para ilustrarla o contradecirla). El propio debate nace de esa estrategia, pues Leonor propone en su tabla inicial una serie de ejemplos que retan la capacidad explicativa de la teoría de la declaración.

Este recurso forma parte natural del oficio de estos profesores, pues en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera la manera habitual de generar reflexión gramatical en el aula (ya sea inducida en los alumnos o explícita, con materiales auténticos o bien a través de enunciados creados *ex profeso* por el docente o los manuales de texto) es a través de enunciados lingüísticos específicos, es decir, de ejemplos. Así como el docente de matemáticas trabaja con ejemplos de ecuaciones para aplicar o extraer la fórmula o el razonamiento matemático, el docente de lengua opera con ejemplos de lengua para evidenciar o inferir la ley o razonamiento lingüístico. Este foro, por tanto, ofrece el reflejo (y la práctica) de esos modos de razonar propios del gremio y que también pueden observarse en el artículo de Ruiz Campillo (2008).

Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en un artículo científico o en una planeación de clase, los ejemplos que se despliegan en el foro no siguen un orden didáctico riguroso. Cada participante presenta los suyos, en ocasiones los relaciona con ejemplos de otros participantes y en otras abre nuevas series de ejemplos. Así lo señala Silvia Ros:

Aquí hemos visto ejemplos 'desordenados' por decirlo de alguna manera, ya que hemos ido explicando según los ejemplos que se iban dando, pero empezando por el principio y explicándolo a través de la secuenciación de los contextos se vería mejor la lógica de la teoría y sería más fácil plantear entonces ejemplos aleatorios. (Silvia Ros, 13 de marzo, 2012)

Se produce, así, un desarrollo más rizomático de la ejemplificación que, por una parte, induce un grado de caos y disfuncionalidad en la discusión (que no avanza al abrirse “nuevos frentes”, como dice Leonor Quintana, sin haberse resuelto los anteriores), pero por otra, familiariza a los participantes con el dinamismo que un profesor puede encontrarse en un aula si permite que sus alumnos expongan sus dudas y traigan a la sesión sus propios ejemplos. En otras palabras, la dinámica dialógica del foro tiene el potencial de inducir una pedagogía basada en el diálogo y la reflexión colectiva en contraste con una pedagogía monológica, transmisiva e intruccional.

6.2.5.3. Conclusión

Si comparamos la aplicación al foro del Modelo de Análisis Interaccional (IAM, en inglés) con la del modelo dialógico de Bajtín (1982) podemos llegar a una conclusión paradójica. El IAM ayudó a desvelar la falta de una construcción intelectual más colaborativa en el desarrollo de conocimiento pedagógico-lingüístico a lo largo de este foro. La interacción, sin embargo, no fue un diálogo de sordos, pues si bien es cierto que las posiciones iniciales no se modificaron sí se acrecentó colectivamente la conciencia de las perspectivas en juego, su historia, sus implicaciones.

El análisis dialógico, a su vez, contribuyó a desvelar la riqueza social de ese aprendizaje, entendido no sólo en términos puramente intelectuales y argumentativos sino como procesos de posicionamiento social. Así, a medida que se desarrolla un mayor conocimiento de las posibilidades disponibles (paradigmas) para abordar el estudio del lenguaje se acrecienta también la conciencia de que adoptar tal o cual posición pone en relación al sujeto con

otros, crea complicidades y tensiones, lo integra en una comunidad como un participante activo. La lengua, por tanto, deja de ser exclusivamente un objeto de estudio y se convierte en una forma de construir una identidad dentro de una comunidad de personas que comparten un interés profesional o académico y que tienen y construyen lazos personales entre sí.

Ese fenómeno está relacionado con el hecho de que el debate, que en principio estaba centrado en la pertinencia o no de la teoría de la declaración de Ruiz Campillo (2008) para explicar el contraste entre indicativo y subjuntivo en español, derive progresivamente hacia un segundo cuestionamiento, su utilidad como modelo pedagógico en el aula para resolver los problemas de adquisición de alumnos no hispanohablantes, es decir, lo que Leonor Quintana califica con acierto de “rentabilidad pedagógica” de la teoría. En definitiva, una discusión inicialmente lingüística derivó eventualmente hacia una discusión pedagógica. No es un hecho baladí. Estamos en una comunidad de profesores de español, y más allá de mejorar su conocimiento en lingüística aplicada lo que comparten es la necesidad de ser mejores profesores y resolver los problemas que enfrentan en el aula.

No obstante, se eligió ese foro precisamente por su capacidad para revelar el potencial de la CT para construir en sociedad (virtual) identidades intelectuales y no sólo para resolver problemas de carácter pedagógico práctico. En él la dimensión práctica, pedagógica, del aprendizaje de la lengua no quedó tan resaltada como en otros foros y espacios de la comunidad debido fundamentalmente a dos razones. Por una parte, el mensaje inicial del foro, que sirve de hilo conductor para el intercambio de mensajes, estaba centrado en una teoría lingüística (y no en una estrategia meramente pedagógica). Por otra, los protagonistas principales de la conversación son, además de profesores, aficionados o especialistas en lingüística, por lo que encuentran en este foro una

oportunidad para desplegar sus conocimientos y discutir, desde esa orilla, los de otros.

Un análisis de contenido del *Grupo Gramática y E/LE*, creado precisamente por Javier Villatoro en septiembre del 2008 arrojaría una mayor diversidad de intereses y aprendizajes en torno a la lengua:

- El problema de la corrección normativa. Ejemplo: Duda de Lidia Moreno sobre la corrección de las frases: “el precio es de 150€ más del que/más que el que se dijo” (28 de enero de 2010).
- El uso del español en diferentes regiones. Ejemplo: la corrección/incorrección de la construcción “a por”, debatido por Marcos Revérberi, Ángel Hernansáez y Elvira Llovet (16 de marzo de 2012).
- El uso de materiales didácticos para la explicación de ciertos contenidos lingüísticos. Ejemplo: el Power Point “La herejía de Ser/estar” compartido por Silvia Ros (4 de agosto, 2011).
- La colaboración en ejercicios de investigación sobre pedagogía de la lengua. Ejemplo: el cuestionario enviado por Maribel Fernández para su tesis sobre la diferencia pretérito/imperfecto (13 de octubre de 2011).
- La información sobre nuevos manuales y artículos orientadores sobre pedagogía de la lengua. Ejemplo: la recomendación (y enlace) del libro “50 nueces de la lengua”, por parte de Maximino Ruiz (18 de octubre de 2011).

- La discusión de la mejor forma de explicar cierto fenómeno lingüístico. Ejemplo: la diferencia ser/estar, sobre las que discuten Lidia Moreno, Mirella Gómez, Jose María Areta y Leonor Quintana (agosto de 2011).

En definitiva, ¿qué es lo que se aprende sobre la lengua a través de la participación en los foros de la CT? Más allá de que los intereses y alcances del aprendizaje varían en cada individuo, como ya se ha comentado, lo que sí puede generalizarse es la tendencia a aprender a discutir sobre la lengua, esto es, a despertar progresivamente a una conciencia sociocultural de la lengua, dialógica, en la que no hay certidumbres definitivas ni concepciones abstractas que no requieran repensarse desde las situaciones pedagógicas que cada docente afronta en su contexto laboral.

No parece casual, en ese sentido, que uno de los foros emblemáticos en el recuerdo de participantes significativos de la CT, el foro “A vueltas con la teoría de la declaración”, sea un foro que gira en torno al enfrentamiento entre dos posiciones, a favor y en contra de cierta teoría lingüística. Aunque desde la perspectiva del IAM, ese debate no desarrolle plenamente su potencial para co-construir conocimiento interrelacionado, desde una perspectiva bajtiniana el conflicto permite sacudir la solemnidad de los discursos académicos establecidos y favorece el empoderamiento de los profesores como interlocutores válidos en la conversación históricamente construida de su disciplina.

En pocas palabras, les permite pasar de aplicar (o no hacerlo) las teorías construidas por los especialistas del área a asumir y construir su propia versión de esas teorías en confrontación con las posiciones de otros colegas y hacerlo, además, desde su propia experiencia, personalidad, lenguajes. Como resume Leonor Quintana: “estaremos de acuerdo en que ni las diversas teorías son dogmas de fe ni las distintas escuelas sectas de iluminados -o no debieran-”.

El título del foro es revelador: “A vueltas con la teoría de la declaración”. Por una parte, sugiere que la teoría no es una verdad atemporal e incuestionable, sino que forma parte de una tradición condenada a girar, a dar vueltas en la conciencia de cada generación y de cada individuo. Por otra, la expresión “a vueltas”, tan natural en el habla popular, implica la libertad de cuestionar el discurso académico desde la cotidianeidad, a enfrentar la teoría desde la práctica profesional de cada docente.

6.2.6. Competencia intercultural

6.2.6.1. Introducción

En las últimas décadas la enseñanza de una segunda lengua ha vivido una revolución en su aproximación a los contenidos culturales. Como afirma Miguel López (2009) el enfoque comunicativo de la lengua, por una parte, ha implicado progresivamente el abordaje de la cultura de lo cotidiano y no sólo de la alta cultura o cultura legitimada y, por otra, ha integrado la enseñanza de lo cultural como parte de lo lingüístico y viceversa.

Además, entre las diferentes formas de integrar la cultura en el currículum de la enseñanza de lenguas ha ido ganando peso su concepción como competencia intercultural, lo que en la práctica supone no sólo trabajar en el aula las capacidades de los alumnos para comprender y adaptarse a las condiciones de la cultura meta sino desarrollar la conciencia de las complejas relaciones entre la cultura meta y la nativa para poder convertirse progresivamente en

mediadores culturales entre ambas comunidades (Centro Virtual del Instituto Cervantes, 2015).

Como consecuencia, el profesor de ELE, más allá de su campo de especialización docente, tiene en su agenda formativa la necesidad de convertirse en un individuo interculturalmente competente. No basta, además, con dominar ciertos contenidos culturales vinculados a la lengua que se enseña (los códigos de cortesía, las tradiciones y fiestas, las manifestaciones culturales internacionalmente más conocidas, etc.) sino que debe ser sensible a las relaciones entre las culturas en juego en su aula (conflictivas o mitificadoras, condicionadas por estereotipos mutuos) y crear las condiciones adecuadas para el desarrollo intercultural de los alumnos. Por lo tanto, más allá de que “conocer” contenidos culturales sigue siendo relevante, el profesor de español debe “saber hacer” y, sobre todo, “saber ser”, aplicando las categorías propuestas por Delors (1996) a esta dimensión intercultural.

Una prueba del peso creciente que tiene la educación intercultural en el desarrollo docente es el lugar específico que ocupa en los dos marcos de formación docente de los profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera, la EPG (Comisión Europea, 2011) y *Competencias clave del profesor de ELE* (Instituto Cervantes, 2012). En ambos casos, la interculturalidad es una de las competencias centrales (una de las once y una de las siete competencias clave, respectivamente).

Ahora bien, ¿qué entorno formativo o qué estrategia de capacitación docente puede ser útil para propiciar el desarrollo de esta competencia? ¿Puede la comunidad virtual de profesores como la Comunidad Todoeele ser un ambiente favorable?

6.2.6.2. La paradoja de la multiculturalidad en la CT

El primer dato que refleja el carácter multicultural de la Comunidad Todoeele es la distribución geográfica de sus miembros. En el apartado inicial de este capítulo (6.1.1.4) se describió la distribución internacional de los miembros de la CT, más allá del peso significativo que sigue teniendo España como región de origen de los miembros y de la mayoría de los administradores. Además, independientemente del origen, un porcentaje alto de los miembros residen y trabajan en un país diferente al país en que nacieron y, por lo tanto, han adoptado en mayor o menor medida la identidad cultural del país de acogida.

En cualquier caso, no es necesario acudir a la biografía de los usuarios. Su actividad en línea, que es la única directamente observable, circula por un territorio digital que invisibiliza las fronteras físicas y donde no resulta sencillo reconocer rasgos culturales distintivos en la participación de un usuario excepto que éste los haga explícitos.

Ya en los primeros años de la existencia de las comunidades virtuales, a principios de la década de los 90, Howard Rheingold (1993) señaló, a propósito de COARA, una comunidad online japonesa protagonizada fundamentalmente por amas de casa, que en este tipo de entornos las restricciones que normalmente condicionaban las relaciones sociales, como el género, la edad o la clase social, resultaban mucho más difusas en un ambiente virtual basado en el intercambio de textos y recursos digitales y, por lo tanto, desde la perspectiva de este ensayista californiano, ofrecían espacios para la emancipación social.

En el caso que nos ocupa, es verosímil trasladar la reflexión a la cuestión de la cultura. Lo primero que perciben los participantes de la CT de sus interlocutores es su discurso electrónico y no los rasgos étnicos o el origen regional de sus interlocutores (excepto que voluntariamente consulten la página

personal del otro miembro), como sí sucedería, en cambio, si se conocieran en un contexto presencial.

¿Significa eso que los intercambios comunicativos en la CT estén libres de prejuicios y estereotipos culturales? No, como se verá a continuación, pero sí es un hecho que esas identidades culturales tienen, en todo caso, una manifestación discursiva que está en un plano secundario respecto al primer plano de esa comunicación, conformado por la identidad que todos los miembros comparten por defecto en esta comunidad: su profesión. Lo que tienen en común, por tanto, se vuelve por lo general más relevante que lo que les diferencia. Así que el primero de los aprendizajes interculturales que ofrece potencialmente la CT es la experiencia de relacionarse en un entorno en el que, a pesar de estar formado por personas de identidades culturales muy diversas, favorece la identidad profesional compartida.

Ahora bien, ¿qué condiciones se dan en la CT para el desarrollo específico de competencias interculturales? ¿Qué tensiones y paradojas surgen? Para responder a estas preguntas, el punto de partida será, de nuevo, la definición que ofrece la EPG (Comisión Europea, 2011) y el marco de *Competencias* (Instituto Cervantes, 2012) aplicado al análisis de foros, grupos y entrevistas clave.

6.2.6.3. Aplicación de la EPG al desarrollo de la competencia intercultural en la CT

En la EPG para el profesor de idiomas de la Comisión Europea (2011), la competencia intercultural es una de las siete competencias clave. En ese

documento, como ya se ha mencionado, se definen 6 grados de dominio de la competencia. Concentraremos el análisis en tres de ellos, el 1.1, el 2.2 y el 3.2.

- a) Conciencia y promoción pedagógica de la relación estrecha lengua-cultura (dominio 1.1).

En el caso de la CT algo que propicia esa conciencia es el hecho de que muchas dudas sobre la lengua, debatidas en la sección de foros, sean respondidas por participantes de diferentes regiones hispanohablantes, que por lo general defienden la legitimidad del uso del español en su región. Ese intercambio revela las diferentes variedades del español, tanto en su norma como en su uso, y contribuye, por lo tanto, a la formación de una perspectiva sociocultural del lenguaje.

Es lo que sucedió a propósito del uso del grupo preposicional “a por” en el foro “Voy por mi chaqueta vs Voy a por mi chaqueta”, iniciado por Elvira Llovet el 16 de marzo, 2012. Es significativo que Elvira sea una mujer gaditana, donde resulta común el uso de “ir a por algo”, y que resida y trabaje en México, donde la construcción natural es “ir por algo”. Haber transitado ambas variantes del español debilita su certidumbre respecto a una única forma de construir ese régimen preposicional.

Las respuestas obtenidas en el foro confirman la asociación entre la forma lingüística y la comunidad que la utiliza. Leonor Quintana, española, aporta como fuente la RAE para validar ambas opciones (17 de marzo, de 2012), señalando que en una versión anterior la norma académica apoyaba el uso de “ir por”, común en Latinoamérica, frente al “ir a por” usual en España.

A su vez, Ángel Hernándezsáez (16 de marzo de 2012), utiliza como respaldo el Diccionario de dificultades del español de Manuel Seco para

legitimar el uso de la variante española, bajo el argumento de que permite evitar la ambigüedad en casos como “voy por ella”, donde sin la “a” no resultaría claro si ella es la razón por la que voy a un lugar o bien la persona hacia la que me dirijo.

Marisol Rey apoya la visión normativa que históricamente ha preferido el uso de “por”, aunque ha terminado por reconocer la legitimidad de “a por” en el territorio español. Jose María Arteta interpreta la raíz de la discusión como el conflicto entre la norma y el uso. Y, por último, Érika, sintetiza el debate de la siguiente manera:

Efectivamente en Hispanoamérica no se dice y, en lo personal, no veo la necesidad de agregarle “a” para entender mejor lo que se quiere decir, tomando en cuenta que nuestro idioma nos ofrece un abanico de alternativas para expresar lo que queremos. Por supuesto, tampoco digo que sea incorrecto, sobre todo porque es un regionalismo y vaya que de regionalismos aceptados estamos llenos aquí (17 marzo, 2012).

El debate anterior no sólo ilustra el intercambio de percepciones sobre lo que es correcto o no. Lo que revela, sobre todo, es la diversidad de usos de la lengua y, por ende, la relación entre la lengua y la comunidad que la habla. En un segundo grado, refleja también, paradójicamente, los condicionamientos culturales que los participantes tienen cuando reflexionan sobre la lengua.

No parece casual que José María Arteta y Ángel Hernándezsáez, como españoles, justifiquen como una ventaja expresiva el uso de la doble preposición mientras que la peruana Érika Montoya la considere simplemente un regionalismo (17 de marzo, 2012). Al exponer no solo las variantes de la lengua sino las el determinismo cultural hacia la percepción de la lengua, la CT propicia el desarrollo de esa conciencia cultural del uso lingüístico siempre y cuando los

participantes elaboren una perspectiva intercultural a partir de la evidencia de las diferentes versiones.

b) Seleccionar materiales y adaptar actividades interculturales (dominio 2.2)

Un grado más avanzado (2.2) en el desarrollo de la competencia intercultural de acuerdo a la EPG (Comisión Europea, 2011) se refiere a la capacidad del profesor de lenguas para seleccionar materiales y adaptar actividades ayuden a los alumnos a distinguir aspectos de la interculturalidad (como la cortesía, el lenguaje corporal, etc.).

En este nivel el principal potencial formativo de la CT es el acceso a un banco de recursos para la clase compartidos por los miembros de la CT desde diferentes regiones culturales y sensibilidades pedagógicas. En esa diversidad es, en principio, más sencillo elegir los materiales más eficaces para un grupo cultural (o multicultural) meta específico, así como disponer de materiales que los miembros en la CT de esas regiones han elegido para revelar imágenes no estereotipadas de su cultural de origen.

Un grupo significativo al respecto es el *Grupo Materiales auténticos, documentos reales*. Creado por Lilianna Rodríguez en septiembre del 2011 consta de 163 miembros. La diversidad de estos materiales es muy amplia. No obstante, predominan:

- Anuncios publicitarios
- Letreros e instructivos para el uso de algún servicio
- Señales (de tráfico, en jardines públicos, etc.)
- Pósteres de campañas oficiales
- Infografías
- Tickets de compra

- Notificaciones de servicios comunes
- Fragmentos de periódicos

Lo que tiene en común la anterior lista, además de su condición eminentemente texto-visual, es el hecho de ser elementos tomados de la vida cotidiana de ciertas regiones hispanohablantes, lo que refuerza, en principio, la veracidad de la dimensión cultural embebida en esos materiales, a diferencia de lo que puede ocurrir si el profesor acude a materiales adaptados o creados *ex profeso* para la enseñanza de idiomas, en los que frecuentemente se privilegia las estructuras lingüísticas y la simplificación de las imágenes culturales.

- c) Capacidad para formar compañeros menos experimentados en la interculturalidad (dominio intercultural 3.2).

Un caso especialmente interesante de documentar, que sigue la lógica inversa, es el *Grupo Antropología y ELE*, creado por Cecilia Montero en agosto de 2009. De los 33 mensajes que se han publicado en el foro hasta la fecha, 31 son de la propia Cecilia, lo que hace de este grupo, en realidad, un espacio donde Cecilia comparte sus reflexiones, materiales y fuentes relacionadas con la dimensión cultural desde una perspectiva antropológica.

En ese grupo, por ejemplo, Cecilia recomienda exposiciones, comparte las planeaciones de sus talleres, hace análisis crítico del discurso del lenguaje periodístico, revisa las diferentes definiciones de “cultura” en las últimas décadas dentro de una tradición académica y argumenta la relación entre antropología y humor, entre otros contenidos.

Lo hace, además, en un registro lingüístico académico, donde predominan las construcciones impersonales, la nominalización, la substantivación abstracta, aderezado con interpelaciones a los otros

participantes en el foro (“¿Cómo les influye?, ¿En qué? ¿Tenéis anécdotas?”; 9 de febrero de 2010) y con un léxico más informal (“con la crisis todo ha quedado con el culo al aire”; 5 de octubre de 2010; “Como profes de ELE”; 30 de enero de 2010).

Aunque la naturaleza de foro de este grupo condiciona la forma en que Cecilia comparte su conocimiento, apelando a la discusión con otros colegas, en la práctica este foro funciona como una especie de tribuna desde la que Cecilia defiende su visión informada del abordaje de la cultura en la clase de ELE. Expresa, con ello su intención de ayudar a otros colegas menos experimentados en ese área o con visiones menos elaboradas que la de Cecilia.

6.2.6.4. Aplicación del marco de Competencias claves del profesorado de lenguas a la interculturalidad en la CT

En la descripción de la hoja de ruta para la formación del docente de ELE el Instituto Cervantes reserva a la competencia intercultural el estatus de competencia clave (junto con otras siete competencias) y la define como “facilitar la comunicación intercultural”. A su vez, identifica cuatro competencias específicas que conformarían esa dimensión, de las que, en este apartado, para no redundar en aspectos ya señalados en el anterior, nos centraremos en una, la que el documento refiere como “promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural”.

En el apartado anterior se analizaron algunas manifestaciones de toma de conciencia intercultural que tienen lugar en la CT. Ahora bien, esos aprendizajes, en el caso de los profesores, tienen en última instancia el propósito de propiciar el desarrollo intercultural en sus alumnos, más allá de que para ello

sea necesario desarrollar en primer término la interculturalidad de los propios maestros. Esto último, es un paso necesario pero no suficiente para que suceda lo primero, pues se requieren capacidades específicas para propiciar en otros ese conocimiento, es decir, se requiere de una pedagogía aplicada a la formación intercultural.

¿Es la CT un entorno que favorezca la formación de esa pedagogía? Fundamentalmente lo es en dos sentidos. En primer lugar, en la comunidad se comparten recursos e ideas específicas para llevar a cabo una agenda intercultural en clase. Esos recursos pueden ser muy variados y en ocasiones los participantes no se limitan a publicar materiales o enlaces de sus propias actividades interculturales sino que incluyen el plan de clase o la guía didáctica de dichas actividades. En la tabla 33 se comentan algunos ejemplos.

Título de la actividad	Miembro	Grupo meta	Descripción
Murales interculturales	Nani	Alumnado inmigrante en España	Elaboración de murales informativos de los países de procedencia del alumnado para visibilizar la riqueza cultural de cada región
El cumpleaños	Amalya	Alumnos marroquíes	Se reparte el calendario de las fechas de cumpleaños de los alumnos con el compromiso de festejar a cada compañero a la usanza española
Las tres tribus	Laura Vázquez	No definido	Se asigna a cada grupo de alumnos un rol de actuación según su "tribu". Una tribu tarda siempre en contestar, la otra ríe mientras otras personas hablas y la última siempre toca al interlocutor. Cada tribu no sabe cuál es la característica de las otras dos y debe adivinarlo. Se comentan finalmente las impresiones recibidas.

Canciones	Mariangeles	Adolescentes	Compilación de canciones con sugerencias para su tratamiento intercultural.
Taller de reciclaje	Cecilia Montero	No definido	Conjunto de 25 actividades que relacionan el reciclaje con el aprendizaje cultural y lingüístico

Tabla 33: Guías de actividades interculturales compartidas por miembros de la CT

Fuente: Elaboración propia

La selección de ejemplos de la tabla 33 muestra la diversidad de enfoques pedagógicos, grupos meta y tipos de materiales que se ponen en circulación en foros y blogs de la CT. Un participante que desea incluir formación intercultural en sus clases tiene a su disposición propuestas específicas que bien puede tomar literalmente o bien adaptar a las condiciones de su grupo o programa. Puede, además, formularle preguntas al autor de esas actividades o consultar su problemática específica con otros miembros, aunque no existe garantía de recibir respuesta. En cualquier caso, la comunidad ofrece un foro para compartir propuestas pedagógicas específicas y no sólo reflexiones conceptuales sobre la interculturalidad.

En segundo lugar, algunos miembros comparten marcos de referencia teórica y artículos especializados en la educación intercultural, de manera que colectivamente van formando una biblioteca de acceso libre en la que basar sus decisiones docentes.

Un foro particularmente fértil en este sentido fue el iniciado por Aurora Cardona (15 de diciembre de 2008), de Colombia, en cuyo mensaje inicial adjunta una ponencia suya sobre la inclusión de la cultura en el aula de ELE. Su mensaje es respondido por Jesús Gustavo, que en lugar de compartir un trabajo propio selecciona tres artículos dedicados a la interculturalidad (7 de enero de

2009). Este mensaje, a su vez, recibe la respuesta directa de Sandra Zavalla (4 de febrero de 2009), quien agradece la utilidad de los artículos compartidos por Jesús Gustavo para el trabajo que está realizando en su Máster de ELE. Jesús Gustavo, de nuevo, agrega dos artículos más.

6.2.6.5. Dos casos reveladores: la identidad nacional problematizada de Andrea Chávez y el activismo político de Carmen Polo

La experiencia de analizar foros y entrevistas en la CT conduce inevitablemente a la dificultad de encuadrar todos los aprendizajes dentro de patrones compartidos por la mayoría de participantes. La tendencia natural es, sin embargo, la contraria: cada participante desarrolla una trayectoria de participación y aprendizaje singular.

En este sentido, la dimensión intercultural no es una excepción. La forma de entender la cultura y su pedagogía es realmente muy diversa entre miembros de la CT como no podía ser de otro modo dada su diferente formación académica, contexto laboral y origen sociocultural. Por ello, en este apartado nos concentraremos en la descripción, en términos de interculturalidad, de dos casos significativos, el de Andrea Chávez y el de Carmen Polo, cuyo perfil de participación general ya ha sido comentado en anteriores capítulos.

Andrea Chávez abrió el *Grupo México y E/LE* con la intención expresa no sólo de compartir dudas y recursos para el desarrollo de la profesión en este contexto regional (“un grupo para quienes enseñan el español y la cultura de México”) sino, como comenta en su entrevista, con la intención de promocionar la cultura mexicana entre los miembros de la CT. Es decir, la actividad dentro

del grupo está dirigida tanto de puertas hacia dentro, entre colegas ya familiarizados con el contexto mexicano, en su mayoría residentes en México, como de puertas para afuera, para aquellos que sienten curiosidad por la cultura de ese país o que tienen alumnos interesados en aprender más sobre la lengua y cultura mexicana.

El grupo ha sido uno de los más productivos en la comunidad. Cuenta actualmente con 104 miembros y en él han participado otros diez miembros, además de Andrea, quien, no obstante, es la autora de siete de cada diez mensajes en el grupo. Entre todos esos mensajes, los más frecuentes son los recursos que comparte, en su mayoría videos, relacionados con la cultura mexicana. El análisis de la imagen de la cultura mexicana que esos videos transmiten revela un tipo de reflexión sobre la identidad cultural que problematiza certidumbres y cuestiona mitos nacionales.

En la tabla 34 se muestra una lista de los videos que comparte Andrea en el grupo clasificados según tres categorías de cultura descritas en el artículo de Miguel y Sans (1992), a saber: a) Cultura (con “C” mayúscula) como alta cultura o cultura legitimada; b) la “cultura a secas” o conjunto de conocimientos operativos que todo hablante nativo tiene para participar de forma adecuada en las prácticas sociales habituales; c) “Kultura” o cultura específica de un grupo o evento social.

Título del video	Tipo de cultura que representa		
	Cultura	cultura	Kultura
Elena Poniatowska recibe Cervantes de Literatura			
Con vallenato, flores y mariposas despiden a García Márquez			
Documental Mitote			

Feria internacional del Libro del Palacio de Minería			
Recibe Jose Emilio Pacheco homenaje			
Luces de Navidad en la Ciudad de México			
Antropológicas, nueva serie televisiva			
Día Internacional de los Pueblos indígenas			
Recomendaciones ante la caída de ceniza			
CANELA La película (Trailer)			
Nosotros los nobles (Trailer)			
Hecho en México (Teaser)			
Grita por la paz			
Museo del tequila y mezcal			
Por el boulevard de los Sueños Rotos			
México observa			
Wirikuta			
El Grito Más Fuerte			
Comercial Banorte			
Exposición Teotihuacán Casa de los Dioses			

Tabla 34: Clasificación de los videos compartidos por Andrea Chávez en el Grupo México y ELE de acuerdo a las categorías de cultura descritas por Miguel y Sans (1992).

Fuente: Elaboración propia

La tabla 34 refleja las tensiones entre los tipos de cultura representados en los videos de Andrea. Por ejemplo, hay muchos videos (ocho, en total) que refieren a la Cultura oficial, la alta cultura legitimada, que reside en los libros de historia, las ferias del libro y los museos. En contraste, hay varios videos que remiten a una toma de posición política en defensa de las comunidades marginadas por la alta cultura, como la cultura wirikuta o las tensiones políticas de movimientos de izquierda que retrata el documental *Hecho en México*. Respecto a la “cultura” cotidiana, tenemos el contraste entre el retrato de lo que podríamos considerar como patrimonio cultural mexicano, como en el caso del

“Museo del tequila y el mezcal”, junto a la sátira urbana de la juventud frívola de la clase alta representado en “Nosotros los nobles”.

Estas visiones en contraste no sólo suman imágenes a modo de retazos de la realidad cultural mexicana sino que disuelven las visiones estáticas y oficialistas, sean internas o externas al país. En otras palabras, los recursos que Andrea comparte sobre México, en su conjunto, contribuyen más a desmitificar visiones estereotipadas que a argumentar un determinado punto de vista cultural. Como dice uno de los testimonios del documental “Hecho en México” (Bridgeman, 2012): “Hay quien quisiera lo trastocado de la cultura, lo original, lo puro... eso no existe”.

En el caso de Carmen Polo, ya se comentó en un capítulo anterior, su trayectoria personal como colaboradora en proyectos de solidaridad organizados por diferentes Organizaciones No Gubernamentales, así como sus inicios en el campo de la enseñanza del español para inmigrantes, en Zaragoza. Esa sensibilidad de Carmen hacia las condiciones de vida de comunidades vulnerables se traduce en su agenda de participación en la CT.

En concreto, un análisis del contenido de los numerosos videos que ha compartido (98, en total) ilustra bien, más allá de la heterogeneidad de esos materiales, la importancia de los mensajes políticos críticos. Por una parte, varios videos visibilizan la perspectiva de aquellos que viven en condiciones de marginación o desventaja social. En la tabla 35, pueden verse algunos ejemplos.

Tipo de contenido	Algunos títulos de los videos compartidos
Indigenismo	Guatemala: Cultura Indígena (Mayas) I y II Colombia Indígena: Resistencia y Paz Cooperantes El invisible genocidio en Guatemala

Feminismo	“Ella”, de Bebé, canción contra el maltrato a la mujer Canción para trabajar la violencia de género
Crítica al sistema educativo	“Creatividad en la educación”, por Ken Robinson Entrevista a Noam Chomsky
Pobreza en la globalización	“Sin maíz no hay país” “Los invisibles” “esclavos invisibles” “Latinoamérica”
Guerra Civil española	“La escuela fusilada” Miguel Hernández en la guerra civil
Crisis económica y política actual	Jose Luis Sampedro analiza las protestas de la revolución española La realidad de la crisis con nombres de responsables

Tabla 35: Videos compartidos por Carmen Polo en la CT y tipos de contenido sociopolítico.

Fuente: elaboración propia

La anterior lista revela la forma en que Carmen lleva la cuestión de la interculturalidad a la denuncia y al activismo social. A juzgar por los recursos que comparte, la dimensión cultural no parece solamente puesta al servicio del desarrollo de competencias (de comunicación, de actuación intercultural) sino que es interpretada desde el compromiso de ser parte activa en la transformación de las estructuras (morales, políticas, económicas) que contribuyen a consolidar sistemas de dominio cultural o social.

6.2.7. Recursos educativos abiertos (REA)

6.2.7.1. Introducción

Una de las diferencias sustantivas entre la Comunidad Todoole y el portal Todoole es que el portal tiene como principal función servir de repositorio de recursos relevantes para los docentes de español como lengua extranjera, clasificados en una serie de secciones (Novedades, Materiales, Formación, Trabajo, TIC, Otros recursos). Esos recursos son agregados por una serie de colaboradores, bajo la dirección de Jesús Suárez, y están disponibles en internet sin necesidad de registrarse.

Ahora bien, como ya se mencionó en capítulos anteriores, la Comunidad Todoole supone un cambio de arquitectura respecto a Todoole y aporta fundamentalmente un entorno social, interactivo. ¿Qué ventajas y qué limitantes supone en la práctica esa condición para el valor formativo de los recursos que se comparten? ¿qué recursos son los que más destacan en esos intercambios?

Antes de iniciar el análisis hay que dejar claro que no hay en la CT una sección expresamente diseñada para compartir recursos. Esos recursos, en forma de enlaces, videos, imágenes, documentos adjuntos o cualquier otra fuente, son compartidos en diferentes espacios de interacción que, a su vez, presentan diferentes restricciones y facilidades para incluirlos.

Por ejemplo, pueden ser adjuntados o enlazados de alguna manera dentro de otro texto. En cada mensaje que se publica en la sección de foros, ya sea como hilo inicial de la discusión o como respuesta a otro anterior, se abre una caja de edición con diferentes herramientas que permiten insertar

directamente un video una foto o un enlace. También permite adjuntar cualquier documento a través de una función de exploración de archivos (un browser, en lenguaje digital). La misma arquitectura técnica se despliega cuando el usuario desea crear una entrada en su blog interno. Sin embargo, no todos los entornos de la comunidad brindan esa posibilidad. Un mensaje en la sección de Mi Página o en Portada, por ejemplo, no puede ser acompañado de un archivo adjunto.

No obstante, la principal limitante en el diseño del entorno tecnológico es la ausencia de una sección autónoma que permita almacenar y consultar todos los recursos compartidos en la CT. A cambio, existen varias secciones especializadas en facilitar el acceso y organizar cierto tipo de recursos digitales:

- Sección Fotos: con casi cuatro mil imágenes (3794 a 15 de agosto, 2015), ordenables con una herramienta de búsqueda según los siguientes criterios: “últimos”, “más prestigiosos”, “más populares” y “aleatorio”. Además, el equipo de administradores de la CT (fundamentalmente Jesús Suárez en colaboración con Lidia Moreno) creó el siguiente índice de categorías temáticas para archivar esas imágenes: “clase”, “comida”, “fiestas”, “frases”, humor”, “material”, paisajes”.
- Sección Videos: tiene consignados cerca de dos mil videos (1820 a 15 de agosto, 2015), con la misma herramienta de ordenación (“últimos”, “más prestigiosos”, “más populares”, “aleatorio”) pero con sólo dos categorías semánticas establecidas por el equipo de administradores: “canciones” y “humor”.

Hay que tener en cuenta que en esas dos secciones no están todos los videos o las imágenes, sólo aquellos recursos que el usuario insertó en ellas expresamente o bien que fueron desplazados de manera manual por un administrador (Lidia Moreno, fundamentalmente).

Por ejemplo, la canción “Pastillas para no soñar”, de Joaquín Sabina, la encontramos mencionada en un foro (“Canciones para practicar el imperativo”, iniciado por Juliara Ribeiro el 8 de febrero de 2011) y también encontramos el video de la canción en la sección de Videos (subsección: humor). Ese foro recibió 1202 visitas, mientras que el recurso disponible en Videos sólo fue visitado 35 veces. Estos datos sirven para ilustrar cómo estas secciones están subutilizadas en la CT en comparación con el tráfico de actividad que tienen los foros. A cambio, esta sección de videos y de fotos ofrece la ventaja de un banco organizado de cierto tipo de recursos compartidos en la comunidad.

6.2.7.2. Clasificación de los recursos educativos

Desde que la UNESCO respaldó e impulsó a principios del s. XXI los Recursos Educativos Abiertos (REA) como una estrategia global educativa, la producción y accesibilidad de este tipo de objetos digitales en la red se ha multiplicado (ver apartado 1.2.1).

Sin embargo, hay un largo camino por recorrer para que los beneficios educativos de estos recursos impacten positivamente en el aprendizaje a gran escala. Una de los retos principales es la capacitación del profesorado en la adopción de recursos educativos de calidad, generados y organizados en repositorios institucionales.

Aunque en su definición de Recursos Educativos Abiertos (REA) la UNESCO (2002) abre la puerta a cualquier material accesible en internet lo cierto es que sus esfuerzos, así como el de las instituciones líderes en este campo, como la Fundación Flora y William Hewlett o el MIT, están encaminados

a desarrollar contenidos expresamente diseñados para su uso educativo y publicados bajo una licencia abierta como *Creative Commons*.

Una de las líneas emergentes de investigación, de hecho, es la generación de estándares de evaluación de la calidad de estos recursos (Pinto, Gómez-Camarero y Fernández-Ramos, 2012). Algunos de los criterios más frecuentes son la accesibilidad, usabilidad, interactividad o adaptabilidad. Pero estas herramientas de evaluación están diseñadas para un tipo de recurso, los objetos de aprendizaje (*learning objects*, en inglés), producidos fundamentalmente en universidades, centros de investigación y editoriales multimedia y orientados al aprendizaje de determinados contenidos formativos.

Ahora bien, un recuento general de los recursos y materiales que los participantes de la CT comparten en foros y blogs revela la escasez de objetos de aprendizaje y la abundancia, en contraste, de materiales, herramientas y recursos que, en los términos que utiliza la definición de la UNESCO, “pertenecen al dominio público”, en internet, y no han sido en su gran mayoría elaborados expresamente para su uso educativo.

En la Figura 10 podemos ver la presencia de uno y otro tipo en los recursos compartidos en la CT (resaltados en verde los recursos educativos creados *ex profeso* y en rosado los recursos de interés general, no necesariamente educativo, disponibles en la red).

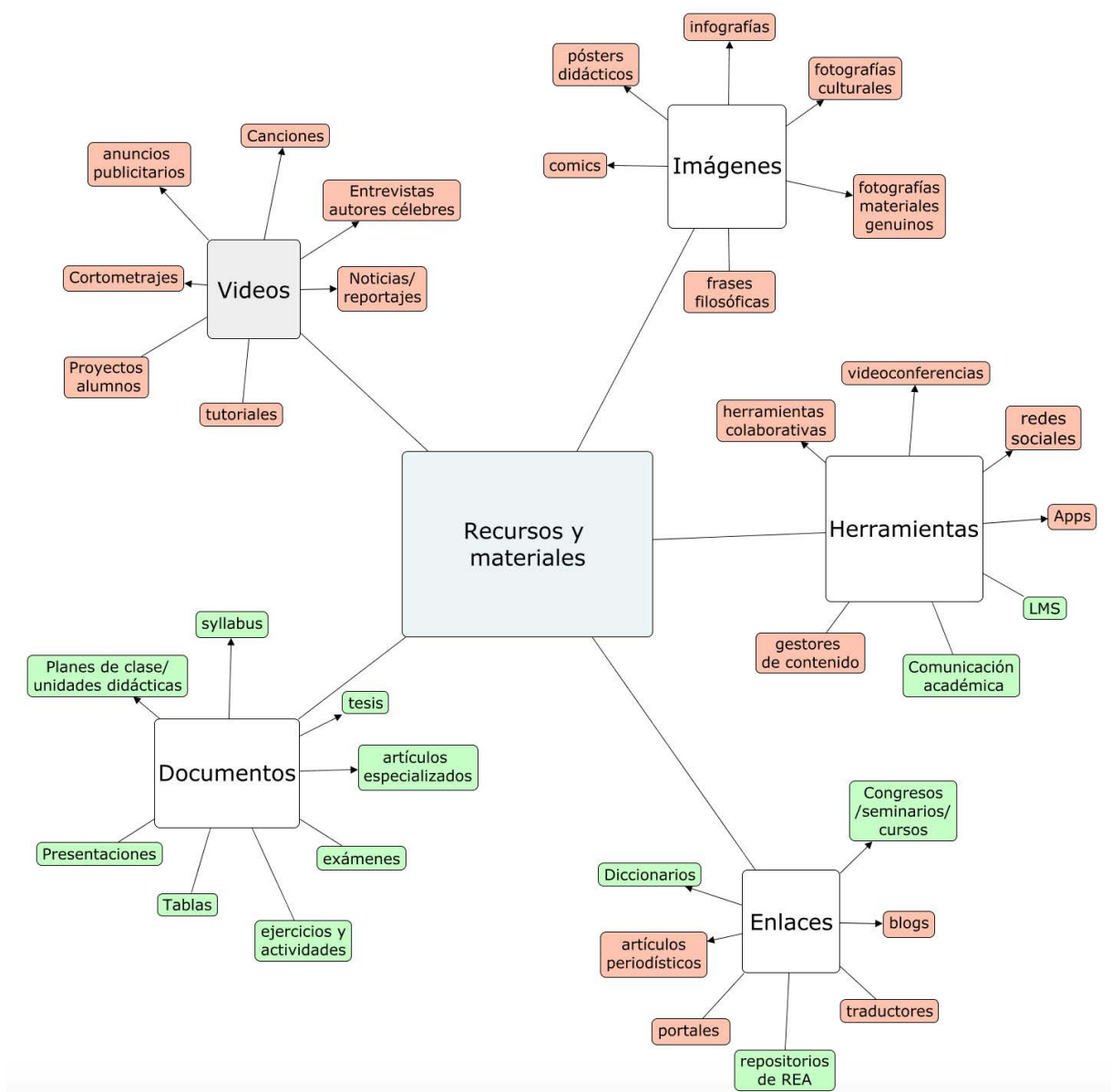


Figura 23: Tipos de recursos y materiales compartidos en la CT

Fuente: elaboración propia

La figura 23 evidencia la gran diversidad de los recursos que se comparten en la CT. ¿Cuál es el origen de estos recursos? La mayor parte de ellos no son creados por los usuarios, excepto en el caso de: a) los documentos

compartidos (muchos de ellos son planes de clase o actividades diseñadas por los profesores), y b) los recursos compartidos por escuelas de español, en su mayoría pósteres o afiches.

Pero lo que predomina son recursos que proceden de los medios de comunicación general, del intercambio en redes sociales o del acceso a través de buscadores generales (como Google), es decir, entornos todos ellos no educativos en primera instancia. Y lo que revela, por tanto, es la capacidad de los profesores para transformar cualquier contenido y herramienta en algo educativo y recontextualizar el significado y función de esos elementos.

Un caso llamativo es el uso de canciones, que constituye en sí mismo un subgénero de materiales compartidos en la CT. Un análisis de las veinte canciones más populares en la comunidad arroja los siguientes datos:

- Los géneros musicales internacionales (pop, rap, música disco) predominan sobre los géneros folclóricos latinoamericanos (el son mexicano, la salsa cubana o el flamenco). También es frecuente la fusión de tradiciones musicales, como el ritmo de la cumbia en el pop de Juanes, la combinación entre la trova y el rap en las canciones de Calle 13, o la combinación de los ritmos caribeños y el rock en Seguridad Social.
- Prácticamente la mitad de las canciones incluyen algún elemento que facilita su trabajo en la clase de lengua, como subtítulos, dibujos o pictogramas. Precisamente una de las canciones más populares, “Si tú no vuelves” (Miguel Bosé), compartida por Lidia Moreno, presenta la letra de la canción en primer plano con algunas palabras extraídas, a modo de “relleno de huecos”, un ejercicio muy frecuente en las clases de idiomas para trabajar la comprensión auditiva.

- 7 de las 20 canciones representan un testimonio de lucha social, ya sea la denuncia de la violencia de género (“Ella”, de Bebe), la crítica de la injusticia social (todas las canciones de Calle 13) o la parodia de la cultura texmex (“Salsa Tequila”, de Nilsen).
- En algunos casos se comparte el videoclip oficial de la canción pero en otros muchos lo que se muestra es un conjunto de imágenes que algún usuario (el profesor que lo comparte o alguien más que lo hizo previamente en *Youtube*) editó para ilustrar el contenido de la canción.

De la descripción anterior pueden extraerse tres conclusiones:

- a) Las canciones se convierten en un material genuino para sus clases de español, ya sea por el lenguaje o por los contenidos culturales. Se produce, por tanto, un proceso de apropiación de esos contenidos, que en algunos casos lleva a poner en primer plano los elementos de la canción que se desean trabajar (como en el caso del ejercicio de relleno de huecos).
- b) La cultura del “remix”, de los contenidos híbridos, se impone a la solemnidad de la cultura oficial. Para Lankshear y Knobel (2008), esa libertad para la combinación y experimentación con contenidos de orígenes culturales, artes y lenguajes diferentes caracteriza el consumo cultural en internet típico de una sociedad postindustrial.
- c) En su mayoría, los videos son tomados de *Youtube*, compartidos por otros usuarios en la red, aunque también puede apreciarse la intervención de los profesores en la edición de ese contenido (colocando videos, actividades lingüísticas o pictogramas).

6.2.7.3. La lógica social de la ordenación de los recursos

Uno de los aspectos más interesantes en la conformación de ese banco colectivo y azaroso de recursos y materiales es la forma en que se organiza su disponibilidad en la CT. Como ya comentamos en el apartado anterior, la dirección de la comunidad creó unas secciones específicamente para facilitar el almacenaje y accesibilidad de las imágenes y los videos compartidos por los miembros.

En esas dos secciones se combinan dos sistemas de organización. Por una parte, el *software* de NING provee una herramienta automática de ordenación de los elementos archivados, basada en la fecha de publicación (“Últimos”) y en la consulta de ese elemento por parte de otros usuarios (“Más populares”, “Más prestigiosos”). En otras palabras, la herramienta privilegia la relevancia del recurso desde la perspectiva de su circulación en la comunidad (su grado de actualidad y de consulta). Lo que importa, desde esta perspectiva, es la relación del recurso con el resto de los recursos de la comunidad, es decir, su sintaxis operativa y social.

Pero además de esa herramienta, existe en la CT otro sistema de ordenación paralelo basado en una categorización semántica de los recursos. La labor fue liderada por Lidia Moreno, quien en colaboración con Jesús Suárez, establecieron la lista ya mencionada de categorías: seis para las imágenes (“clase”, “comida”, “fiestas”, “frases”, “humor”, “material” y “paisajes”) y dos para los videos (“humor” y “canciones”). Así narra Lidia Moreno la construcción orgánica (e inconclusa) de esas clasificaciones en el caso de los videos:

Cuando se hizo el submenú, valoramos con Jesús iniciar las categorías con “canciones” y “humor” porque eran con mucha diferencia los que más subían la gente. Y que se iría añadiendo según fuéramos viendo. Claramente se deberían añadir las de “anuncios/publicidad” y “cine/corto/trailers...” de esta última discutimos cuál era la más apropiada para agrupar todo y en la discusión no profundizamos más y no se añadió finalmente. (Lidia Moreno, correo en el ejercicio de triangulación, 13 de julio de 2015)

Concentraremos, sin embargo, el análisis en la lista de las imágenes. Lo primero que llama la atención es el hecho de que ese sistema taxonómico no obedece a un mismo criterio aplicable por igual a todas las categorías. Por ejemplo, “humor”, hace referencia al efecto que puede ocasionar la imagen, una perspectiva esencialmente pragmática, mientras que “paisajes”, “frases”, “comida” o “fiestas” aluden a la referencialidad de esos contenidos, un valor eminentemente semántico.

Incluso dentro de esa última lista, “paisajes”, “comida” o “fiestas” tienen como referente una realidad fotografiable, mientras que la mayoría de las imágenes clasificadas como “frases” son un producto de edición del usuario, que escribe cierta frase y establece un fondo relacionado con ella (una gran parte de ellas fueron compartidas por Andrea Chávez). Por último, las categorías de “clase” y “material” tienen relación con las condiciones de producción del recurso y con su función desde la perspectiva de los usuarios de la comunidad.

Estos criterios no equivalentes provocan, en la práctica, una dificultad a la hora de clasificar los recursos, pues una misma imagen puede expresar humor, servir como material de clase y referirse a una fiesta. Es Lidia, la encargada de esa clasificación, quien tiene la misión de privilegiar un criterio sobre otro.

Estas condiciones de clasificación recuerdan la reflexión que Foucault (1978) hacía a propósito del relato de Borges “El idioma analítico de John Wilkins”, en el que se menciona una enciclopedia china que dividía los animales en categorías aleatorias y mutuamente incluyentes. Para el filósofo francés, ese relato revelaba los límites de toda taxonomía y, por ende, de toda construcción de conocimiento científico.

En el caso que nos ocupa, las categorías establecidas por Lidia y Jesús para clasificar las imágenes compartidas en la CT reflejan también la dificultad intrínseca de crear un sistema de ordenación para un corpus surgido de manera azarosa, conformado por usuarios con intereses diferentes y conformado por recursos cuyo único denominador común es funcionar electrónicamente como una imagen (en formato *png* o *jpg*).

A diferencia de lo que sucede en la tradición académica bibliográfica, cuyo sistema de ordenación está preestablecido y responde a una conformación histórica dentro de las disciplinas de conocimiento, en la “biblioteca” de recursos de la CT impera la necesidad de crear un sistema *ad hoc*, inductivo, para un corpus que está en constante construcción. No existe para ello, además, una tradición consagrada de categorías o de criterios.

Si los usuarios reconocen esa clasificación como útil y gracias a ella pueden recuperar fácilmente los contenidos que desean, la clasificación cumple su cometido. En caso contrario, sin importar la claridad racional de los criterios utilizados, la ordenación resulta disfuncional. Así que, a diferencia de los sistemas taxonómicos de la tradición académica (como en el caso canónico de la botánica), en una comunidad virtual como la CT la clasificación no depende tanto de las características objetivas del recurso como de su significado para los miembros de la comunidad.

Un paso más en esa dirección es el sistema de las etiquetas (*tags*, en inglés), con las que cada participante en la CT puede clasificar el recurso que comparte o el contenido de su mensaje. La singularidad de ese procedimiento estriba en que no existe un banco de etiquetas cerrado disponible para el usuario sino que cada usuario tiene la oportunidad de decidir qué términos engloban el valor o contenido de su publicación.

Esas etiquetas son revisadas por Lidia Moreno, quien puede editarlas para homogeneizarlas y hacer más funcional el sistema de recuperación de esos contenidos: “Todos los foros, fotos y vídeos pueden ir acampanados de etiquetas que los miembros añaden. Gracias a ellas podemos llegar a todo el material que dispone la CT relacionado con el tema que posee la etiqueta. Unificar criterios de mayúsculas-minúsculas, eliminar repeticiones, añadir acentos, entrecomillar y revisar todo lo que pueda entorpecer una búsqueda” (Lidia Moreno, entrevista del 5 de octubre, 2014).

Este sistema de ordenación elaborado por los propios usuarios se conoce en el mundo digital como folksonomía. Para Lankshear y Knobel (2008: 59):

Las taxonomías son sistemas de clasificación centralizados, oficiales, basados en ideas de expertos o ‘de arriba a abajo’. [...]. En cambio, una folksonomía es un sistema de clasificación popular, independiente de los expertos, de abajo a arriba, desarrollado de acuerdo con la voluntad de los autores a la hora de describir o catalogar sus obras.

En la Comunidad Todoole, sin embargo, el funcionamiento de esta folksonomía presenta muchos problemas. Uno de ellos es, precisamente, la falta de costumbre o interés de los usuarios en clasificar su recurso o en hacerlo según las normas de la comunidad. Así lo cuenta Lidia: “aproximadamente el 50% de foros, blogs, videos, etc. no se etiquetan.... especialmente fotos y videos

sí los etiqueto pero foros y blogs pienso que si la persona no lo ha etiquetado es cosa de cada uno” (entrevista del 5 de octubre, 2015).

En definitiva, la comunidad tiene 3 sistemas de ordenación de los recursos que comparte: un sistema automatizado que permite acceder a los últimos recursos o a los recursos más consultados, un sistema de clasificación semántica establecida por los administradores y un sistema de etiquetado social que depende de cómo los usuarios cataloguen sus propios recursos.

Cada sistema ofrece ventajas y límites pero en líneas generales lo que puede constatarse en la comunidad es la subutilización de todas estas herramientas. Como comenta Lidia: “La Comunidad Todoeele es una biblioteca donde podemos disponer del material de otros colegas” (entrevista del 3 de octubre). Sin embargo, la accesibilidad a ese material, a pesar de la riqueza de herramientas que provee la CT para ello, sigue siendo uno de los puntos débiles de la comunidad en relación con la riqueza de los recursos disponibles.

El problema radica, principalmente, en la falta de destreza y hábito en los usuarios de la comunidad para sacar provecho de esos sistemas de ordenación y recuperación. Para contrarrestarlo, se han ensayado diferentes iniciativas por parte de los administradores pero ninguna parece haber sido suficientemente eficaz. Entre ellas destaca el grupo de “Cápsulas CT”, creado por Andrea Chávez para resolver dudas de los usuarios sobre el funcionamiento de la propia comunidad. Pero a pesar de las buenas intenciones, el grupo perdió vitalidad muy pronto y el proyecto quedó inconcluso.

También se han aprovechado algunos Encuentros Virtuales, como el que dio inicio a toda la serie, para explicar a los participantes algunas claves de ese funcionamiento. Sin embargo, como señala Lidia Moreno, sigue siendo frecuente que los usuarios no consulten los foros y recursos disponibles antes

de hacer una consulta, que no etiqueten adecuadamente sus publicaciones y que no aprovechen los diferentes sistemas de ordenación para acceder al tipo de recursos que más les interesan.

Si aceptamos la analogía de Lidia y pensamos la CT como una biblioteca colaborativa, la riqueza de los recursos acumulados colectivamente es sistemáticamente subutilizada ante la falta de familiaridad de los miembros con las prácticas de aprovechamiento de esa biblioteca. En definitiva, la acumulación de los recursos está muy por encima de su redistribución.

6.2.7.4. Características y valores

Si bien es cierto que la característica más evidente de ese banco dinámico de recursos es su gran heterogeneidad también es interesante observar algunos rasgos que definen la singularidad de ese corpus. Hemos elegido dos de ellos para hacer un análisis más en profundidad: el humor y la filosofía.

Prueba de que el humor es un rasgo recurrente en muchos de los materiales compartidos es el hecho de que a la hora de determinar diferentes categorías semánticas para la ordenación, como vimos en el apartado anterior, Lidia Moreno y Jesús Suárez eligieran “humor” como una de esas categorías.

La siguiente lista describe algunas de las tendencias más significativas en las 40 imágenes más populares de la lista de imágenes en la categoría de humor:

- Algunos chistes gráficos están orientados al lenguaje, sus equívocos y cacofonías o, simplemente, son un recurso más para trabajar ciertas estructuras gramaticales de manera menos formal o solemne. En este caso el humor juega un papel secundario, ya que el foco de atención recae en la lengua.
- Un género protagonista es el comic, con Mafalda y las viñetas de Forges en *El País* como recursos frecuentes. Su humor, en general, es una sátira de nuestra época contemporánea y exponen, desde la perspectiva cándida y rebelde de Mafalda o desde esos personajes anodinos de Forges, los múltiples fracasos y contradicciones de nuestras sociedades “desarrolladas”.
- Otro tema repetido con insistencia es la burla a la tecnología digital, resaltando el lado grotesco de su uso abusivo o de los nuevos hábitos sociales o educativos relacionados con ella. Es interesante pensar en la paradójica relación que juegan estos chistes en relación con los profesores de ELE: por una parte, suponen un desahogo a su nostalgia de épocas pre-digitales y su crítica a los excesos o contraindicaciones de las intensas transformaciones en el campo educativo; pero por otro evidencian la fuerza irreversible de esos cambios, incluso en aquellos sectores de la población que supuestamente quedaron fuera de la sociedad digital (ver Figura 24).



Figura 24: Imagen compartida en la CT ganadora del concurso de humor gráfico de Barakaldo 2011

En la misma línea, abundan las imágenes que autoparodian la misma profesión de docente de ELE y cuyo humor presupone una mirada irónica sobre las malas prácticas de los profesionales de este campo y sus condiciones de trabajo (Ver Figura 25).

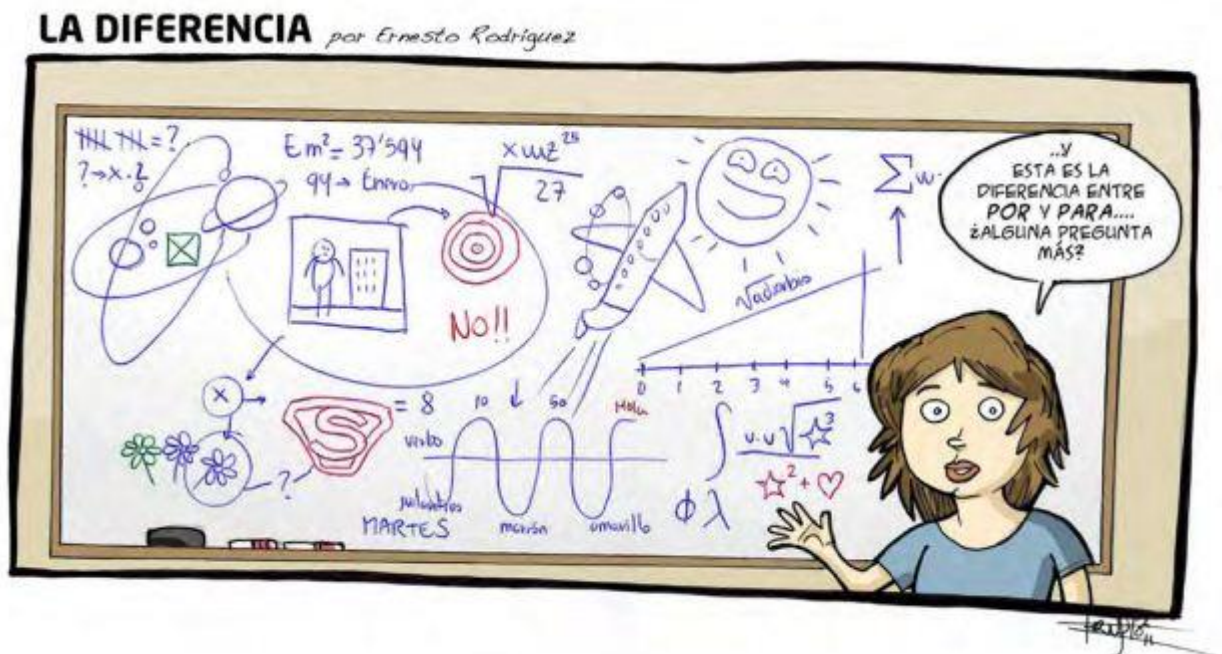


Figura 25: Parodia de la explicación de la diferencia entre por y para

Fuente: Comunidad Todoole

- Existen algunas fotografías que capturan un instante o mensaje público especialmente absurdo. Pero en general predomina el comic, el póster, el montaje gráfico. La inmensa mayoría de estos mensajes combinan en diferente proporción la imagen y el texto. Sólo en un caso dentro del corpus analizado se presentó una imagen sin compañía de texto.

¿Qué conclusiones pueden sacarse de la descripción anterior? La principal es la importancia que los participantes de la CT conceden al humor como perspectiva desde la que valorar el mundo, el lenguaje y su propia profesión. Esa perspectiva choca con la solemnidad de los entornos educativos cuyos materiales de texto al uso privilegian la alta cultura y los mensajes informativos, costumbristas o expositivos. El hecho de que en la CT los profesores estén tan interesados en compartir cómics y viñetas humorísticas

revela, desde una perspectiva bajtiniana, el valor que le conceden, en esta comunidad, a la diversión, la informalidad, la cotidianidad.

A través de ese humor la CT se convierte de este modo en un “tercer espacio” (Oldenburg, 1989) donde, por una parte, es posible liberarse del protocolo académico (de su autoridad como profesores, de la solemnidad del acto educativo, de la racionalidad abstracta de los programas de enseñanza). Por otra, los docentes que comparten esos recursos no sólo se desenfadan de las rutinas profesionales y de los discursos que legitiman el orden de las cosas sino que están generando oportunidades para desarrollar una conciencia distanciada y subversiva de lo cotidiano, carnavalizada (Bajtín, 1995) de su oficio.

En el caso de la relación de muchas imágenes con contenidos filosóficos, llama la atención que exista una categoría de “frases” en una sección dedicada a contenidos visuales (sección de Fotos), algo que, por otra parte, no debería extrañar en una comunidad de profesores de lengua. La gran mayoría de esas “frases” presentan un texto breve (usualmente una sola oración, aunque en ocasiones se extiende a un párrafo) que evoca una reflexión global, no situada, sobre alguna faceta de la existencia. Y aunque hay otros miembros que contribuyen a este género es importante mencionar que Andrea Chávez es la participante que lidera la contribución de este tipo de contenidos.

En un corpus de 50 mensajes clasificados en esta sección, las tendencias más reconocibles fueron las siguientes:

- Frases motivacionales, en modo verbal imperativo, que involucran al lector en una toma de decisiones positivas para su vida (mensajes de autoayuda). Algunos ejemplos: “Lo que decidas hacer asegúrate que te

haga feliz”; “Cuando sientas que el lugar donde te encuentras ya no es tu sitio, vuela”.

- Frases célebres o citas de personajes relevantes de la cultura internacional. Ejemplos: “Los libros van siendo el único lugar de la casa donde todavía se puede estar tranquilo” (Julio Cortázar); “Todo el mundo es un genio, pero si juzgan a un pez por su habilidad de trepar un árbol pasará el resto de su vida creyendo que es un idiota” (Albert Einstein)
- Definiciones no convencionales, especialmente de sustantivos abstractos como ciertas cualidades o experiencias humanas. Ejemplos: “La paciencia es un árbol de raíces amargas pero de frutos dulces”; “La fe es como el Wifi: es invisible pero te conecta con lo que necesitas”.
- Paradojas: frases cuya reflexión nace de la integración de dos elementos opuestos. Ejemplos: “Necesito alguien que me entienda para que luego me explique”; “Un pájaro posando en un árbol nunca tiene miedo a que la rama se rompa porque su confianza no está en la rama sino en sus propias alas”; “

Esos enunciados conducen a perspectivas situadas en un plano de reflexión abstracto, anticotidiano, que se rebelan contra la falta de sentido del mundo y orientan al sujeto a construir su propio espacio mental de liberación y felicidad. ¿Qué relación tienen con el oficio de enseñar español? Más allá de que esos materiales pueden ser utilizados para trabajar alguna construcción gramatical o ampliar el vocabulario de los alumnos, su naturaleza filosófica implica una defensa de una misión educativa más amplia en manos del profesor, que vaya más allá de los contenidos de aprendizaje dictados por el programa y que recupera su autoridad tradicional como inspirador moral de sus alumnos.

En apariencia, esa significación moral de los mensajes filosóficos contradice lo que anteriormente comentábamos respecto al humor y su función desmitificadora. Sin embargo, en ambos casos, los materiales que los participantes de la CT están compartiendo revelan su búsqueda de un espacio diferente al que les asignan las políticas educativas oficiales.

Por un lado, en el humor encuentran una forma de liberarse de la solemnidad del rito escolar y, por otro, en los mensajes filosóficos escapan a los límites de la función que les asigna la institución educativa. En ambos casos, por tanto, estos profesores están encontrando en ese ambiente de comunicación más informal entre colegas una ampliación del espacio limitado en el que se desenvuelve su profesión, ya sea transgrediendo esos hábitos a través del humor o trascendiéndolos a través de la filosofía.

6.2.7.5. *El problema de la autoría*

En los anteriores materiales hay una cuestión de fondo que aún no se ha mencionado. ¿Quién produce esos recursos? Está claro que los profesores de la CT comparten esos objetos digitales (imágenes, videos, documentos, etc.), pero ¿de dónde los obtienen? Hay casos muy diferentes, por lo que es difícil establecer un juicio general, pero predomina la opacidad en relación a la autoría.

En algunos casos, los menos, esos recursos son producidos por los propios participantes, ya sea como trabajo de clase (en el que colaboran los alumnos) o como aportación del profesor. En otros, los recursos se toman de internet y se modifican o combinan con otros recursos también extraídos de la red, en un trabajo que podría calificarse como artesanía digital. Pero en la mayor parte de las ocasiones, esos recursos simplemente se encuentran en la red y se

comparten en la CT sin más intervención del usuario que la de servir de mediador o distribuidor.

Sea como fuere, lo más frecuente es que el problema de la autoría quede invisibilizado en los recursos y que el participante en cuestión no aclare cuál es la fuente del recurso o cuál es su grado de participación en su elaboración (excepto en el caso de documentos escritos propios como tesis o artículos). Sorprende esta práctica en un grupo de personas que en su mayoría tienen formación académica y que, por tanto, están acostumbradas a prácticas de comunicación del conocimiento basadas en la importancia de la fuente y el rigor de la citación. ¿Qué explicación puede encontrarse a ese fenómeno?

Para Lankshear y Knobel (2008) éste es un caso en que confluyen dos lógicas culturales: la que predomina en la era industrial, donde el valor de algo reside en su escasez y, por lo tanto, la autoría es una información clave, y la que emerge con fuerza en la actual era posindustrial en la que el valor de algo depende más bien de su abundancia y distribución en una escala amplia. En estos escenarios digitales, por tanto, la autoría individual no es tan importante como el beneficio para la colectividad y la propiedad de los recursos es de todos y de nadie en concreto, es un bien comunitario.

6.2.7.6. Conclusión

Uno de los Encuentros Todoeele, celebrado el 16 de mayo de 2014 bajo el título de “El futuro de los manuales de ELE”, congregó a varios expertos de la industria editorial de la enseñanza de español como lengua extranjera. Uno de ellos, Jose María Ramos, director ejecutivo de Edinumen, reconoció que el

principal reto del sector era la generación de canales de diálogo e interacción entre profesores y editoriales.

La importancia de esa colaboración crece en un mercado en el que los profesores tienen acceso a través de internet a un caudal de materiales e ideas aplicables a sus clases como nunca antes había existido. A juzgar por su testimonio las propias editoriales están reaccionando a estos cambios e incorporando más recursos y entornos de interacción en sus productos. Así lo resume Ramos:

Además de materiales digitalizados se incorporaron herramientas para organizar chats, subir videos, acceder a plataformas en la web, códigos para acceder a soluciones, etc. [...]. Comprar un manual implica comprar el formato papel pero también el ebook y también el acceso a una plataforma LMS. [...]. El futuro está aquí. (VI Encuentro Todoeele, 1 de mayo 2014)

Esa es, en definitiva, la sensación que se desprende de los recursos educativos compartidos por los profesores en la CT. La diversidad de contenidos es la característica principal de ese banco de materiales conformado de manera colectiva a lo largo del tiempo. Si Lidia Moreno hablaba de “biblioteca” para referirse a esa caudal de recursos una analogía que se apega más estrechamente a nuestro análisis es la del “mercado”, un mercado que funciona bajo la lógica del trueque, no de la remuneración.

La analogía del mercado permite entender mejor su dinámica abierta, de intercambio constante, de espacio vital y azaroso en cierto grado. También, como pudimos comprobar ante la abundancia de imágenes humorísticas y de mensajes filosóficos, ofrece una oportunidad de exploración y libertad en contraste con los cauces más restrictivos, rutinizados y normativizados en los que se mueve la oferta institucional de materiales.

Más allá de la evidente riqueza de disponer de un conjunto de materiales didácticos de fácil acceso, gratuitos, con los que el profesor de ELE puede nutrir el trabajo pedagógico en sus clases, la dimensión oculta que reveló nuestro análisis fue la capacidad emergente de los docentes para incorporarse a las prácticas de ordenación de los recursos, de multimodalidad, de hibridación y de interacción que caracterizan los intercambios comunicativos y de conocimiento en la era digital, eso que Lankshear y Knobel (2008) denominan las “nuevas literacidades”.

Al mismo tiempo, el análisis revela los límites y los problemas en ese proceso de alfabetización digital de los profesores. Sus lagunas a la hora de etiquetar los recursos que comparten, su falta de hábito en el uso de motores y categorías de ordenación de esos recursos o su falta de conciencia sobre la cuestión de la autoría. Refleja, por tanto, el hecho de estar en una zona de migración desde sus hábitos pre-digitales a las nuevas posibilidades que descubren en comunidades como la de Todoele. La consecuencia natural es la distancia entre el potencial de ese banco de materiales y su aprovechamiento real por parte de los miembros de la CT.

6.3. MÉTODOS Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE EN LA CT

6.3.1. La ley de la contribución

Si en un entorno educativo institucional el aprendizaje deriva de los contenidos establecidos por el programa y de su instrucción por parte del profesor, en la Comunidad Todoole el aprendizaje emerge de la actividad que el participante desarrolla en un entorno determinado de posibilidades (foros, grupos, recursos, chat, mensajes privados, etc.). Esto es, depende de su forma de participar en las prácticas que tienen lugar en la comunidad.

Pero el término “participación”, que en un sentido etimológico remite a “ser parte de” esas actividades resulta algo difuso a la hora de entender cómo se materializa el aprendizaje. Ser parte de unas prácticas puede consistir, por ejemplo, en observarlas. O en imitarlas eventualmente. En el salón de clases, por ejemplo, un alumno “participa” en el conjunto de dinámicas que se llevan a cabo en el aula, a veces simplemente estando presente en ella y obedeciendo las instrucciones del profesor y las rutinas internalizadas de un ambiente escolar.

Por ello, proponemos el término de “contribución” como una herramienta conceptual más precisa para entender la manera en que los participantes más

activos de esta comunidad virtual se benefician de los aprendizajes más significativos que se desarrollan en ella.

Enunciada como ley, es decir, como principio de regularidad constatado, la ley de la contribución responde, en síntesis, a la siguiente fórmula: “cuanto más das, más recibes”. O dicho en términos educativos: “cuanto más activamente participas y más te involucras en los procesos y actividades de la comunidad, más y mejores experiencias de aprendizaje creas”.

Por ello, un miembro que visite regularmente la comunidad pero que solamente lea los mensajes publicados en el muro o revise alguna de sus múltiples secciones está en condiciones de experimentar un menor aprendizaje (o un aprendizaje menos significativo para su formación) que otro miembro cuya actividad en la comunidad contribuya a desarrollarla (por ejemplo, compartiendo información, resolviendo dudas de otros o suscribiéndose a un grupo temático).

Es importante no entender esta ley de forma absoluta, pues hay muchas otras variables que pueden explicar el mayor grado de contribución o no de cualquier participante en la comunidad y que sin duda afectan a la manera en que se aprende. Entre ellas, por ejemplo, están los diferentes estilos de aprendizaje de cada individuo, su dominio de las competencias digitales, su antigüedad en la CT y familiaridad con lo que en ella sucede o, simplemente, su personalidad social (más o menos introvertida, más o menos confiada, más o menos generosa).

Es decir, el hecho de no contribuir al desarrollo de la actividad en la CT no significa que no se aprenda nada. Pero lo que sí puede afirmarse, a juzgar por el análisis de las entrevistas y la actividad registrada en la plataforma, es que quien más contribuye obtiene a cambio un alto grado y calidad de aprendizaje.

Por aprendizaje no estamos sólo entendiendo unidades discretas de información sino una experiencia más amplia que Lave y Wenger (1991: 29) entienden como la evolución desde una participación periférica en los recursos y actividades de la comunidad a una participación plena o nuclear: “Inevitablemente los aprendices participan en comunidades de práctica y el dominio del conocimiento y la habilidad requiere que los recién llegados se muevan hacia una plena participación en las prácticas socioculturales de la comunidad” (p. 29) (trad. propia).

En el caso específico de una comunidad virtual de docentes esa participación implica establecer relaciones personales con otros miembros, experimentar un creciente sentimiento de pertenencia a la comunidad, descubrir diversas posibilidades y entornos de interacción, resolver problemas (tecnológicos, discursivos) a la hora de participar y navegar en las diferentes secciones e interfaces, percibirse a sí mismo gradualmente como un participante valioso y, en última instancia, colaborar en la transformación misma de la comunidad.

Es importante señalar la diferencia que existe entre esta visión del aprendizaje y la que implícitamente reside en el paradigma de las “competencias”, tan usual actualmente en cualquier sistema educativo a nivel internacional. Una competencia, por definición, es una capacidad ejecutiva, algo que resulta tangible y evaluable, de ahí su éxito como unidad mínima de articulación de un programa educativo formal. En el caso de la “contribución” estamos ante una experiencia más difusa e integral que puede constatarse en la práctica pero que incluye dimensiones que resultan difícilmente segmentables y descontextualizables.

Un ejemplo de contribución en la CT es el taller de *Moodle* que ideó y llevó a cabo Maribel Barrera para otros miembros de la comunidad; o el conocimiento que generó Andrea Chávez sobre la cultura y la variante lingüística mexicana; o la manera en que Lidia Moreno se involucró en el etiquetaje y ordenación de los recursos digitales compartidos en la comunidad; o el impulso que dio Carlos G. Casares a los Encuentros Todoole.

En todos esos casos, los participantes mencionados no sólo se limitaron a desarrollar una serie de “competencias” individuales, como la competencia de diseñar instruccionalmente un curso online de formación docente en tecnología educativa (Maribel Barrera), la competencia intercultural (Andrea Chávez), la curaduría de recursos educativos digitales (Lidia Moreno) o la organización de eventos formativos en línea (Carlos Casares) sino que simultáneamente asumieron un mayor protagonismo en la comunidad y acrecentaron sus redes de contactos, su comprensión de la CT, su sentimiento de autoconfianza y su emprendedurismo. En definitiva, aprendieron a aprender en la comunidad y lo hicieron de manera que su propio desarrollo individual generó experiencias formativas para otros.

La ley de la contribución, por tanto, es un fenómeno que explica el aprendizaje en términos relacionales y situados. Contribuir en esta comunidad virtual específica comporta un tipo de actuación que puede operar de forma diferente en otra comunidad virtual. En cualquier caso, defendemos que lo que permite reconocerla como ley y, por tanto, ser una herramienta conceptualmente útil para el análisis del aprendizaje en otro contexto formativo, es el hecho de que:

- a) implica una participación plena del sujeto en las prácticas sociales (actividades, valores, identidades, normas) de una comunidad;

- b) designa un tipo de participación de la que se deriva un doble beneficio: el personal y el colectivo;
- c) no se circunscribe sólo a las posibilidades de actuación previamente delimitadas en una comunidad sino que construye y transforma con su actuación esas posibilidades (está condicionada y es condicionante también del devenir del aprendizaje en la comunidad).

A continuación se comentan las diferentes dimensiones de esa contribución: altruismo, “sharismo”, relación y colaboración. Una actuación calificable como contribución puede contener todos esos rasgos simultáneamente o bien puede expresar o inclinarse más hacia uno de ellos. A pesar de que estos rasgos están intrínsecamente unidos, vamos a diferenciarlos y analizarlos por separado para facilitar su descripción.

6.3.1.1. El altruismo

El propio desarrollo de una comunidad como la CT depende en primer lugar de la voluntad de sus miembros por compartir y participar en ella sin recibir a cambio ningún tipo de remuneración o recompensa explícita. En el caso de un programa educativo formal el alumno espera obtener algún tipo de acreditación (una calificación específica, por ejemplo, o un diploma), independientemente de las cosas que aprenda. Y esa acreditación usualmente se espera que propicie algún tipo de prestigio social de sus capacidades o, incluso, el acceso a otros niveles educativos u oportunidades y mejoras en las condiciones de trabajo. La realización de esta tesis es un ejemplo concreto de ello.

Sin embargo, en la CT la participación de sus miembros no lleva aparejada la expectativa de ninguna recompensa extrínseca. Cuando un participante comparte un recurso o resuelve la duda de otro en un foro usualmente no espera a cambio más retribución que, en todo caso, el agradecimiento por parte de otros usuarios o la visibilidad de su experiencia en ese campo ante los otros.

En muchas entrevistas, de hecho, lo que más destacaban los participantes con un alto grado de contribución es, precisamente el gusto de ayudar a otros por el mero hecho de ayudarles. Así, como respuesta al mensaje de felicitación por alcanzar los 10000 miembros inscritos en la CT, Lidia Moreno afirma que una de las cosas que más aprecia de la comunidad es constatar que "aún hay personas que ayudan sin pedir nada a cambio" (8 de diciembre, 2013).

Uno de los testimonios más reveladores en ese sentido es el de Leonor Quintana. Es difícil explicar el grado de compromiso que Leonor ha tenido desde el comienzo con la CT. Ha aceptado a más de 500 "amigos" de la comunidad a través de su página personal; ha participado en más de 1500 foros; ha publicado más de 100 entradas en su blog de la CT; ha compartido más de 100 imágenes y también más de 100 videos; ha participado activamente en la organización de todos los Encuentros Todoole, y lo ha hecho, además, sin aparecer en pantalla, ni obtener, por tanto, los posibles beneficios de incrementar su prestigio en la red. "A mí mi identidad digital no me importa nada", comenta en su entrevista (16 de abril de 2014, en hangout).

Si tuviéramos que imaginar la suma de todas las horas que Leonor ha dedicado a la CT, sin recibir remuneración alguna a cambio, es probable que superarían con creces las horas que un estudiante promedio dedica a completar un estudio de posgrado. ¿Cómo explicar, entonces, ese volumen de dedicación a un proyecto que más allá de la satisfacción personal no reporta beneficios

tangibles en su carrera profesional? La propia Leonor lo explica de la siguiente manera: “Ofrezco lo que yo quiero encontrar en otras personas. [...]. Ante todo me importan las personas. [...]. Me intereso por gente que tal vez tenga que bregar sola en su labor como profesores de ELE y lo que pueda hacer por ellos, lo hago” (22 de septiembre de 2014, entrevista por Facebook).

Otra circunstancia curiosa es que algunos de los protagonistas de la CT han desarrollado en su trayectoria personal alguna labor de voluntariado. Es el caso de Carmen Polo, de Lidia Moreno o de Fátima Cheikh-Khemis, entre otras. Andrea Chávez, a su vez, ha colaborado en actividades relacionadas con la terapia. Son sólo ejemplos que permiten entender también la predisposición de miembros relevantes de la CT a involucrarse en la ayuda y servicio no remunerado a otras personas. Para este perfil de participantes la comunidad ofrece un entorno donde pueden cultivar el altruismo de manera cómoda, ubicua, en cualquier momento.

El hecho de que esa generosidad lleve aparejadas sensaciones de autoestima, utilidad o empatía explica desde una perspectiva psicológica el beneficio intrínseco que obtiene una persona cuando ayuda a otra sin esperar nada a cambio y obliga a repensar el valor del altruismo en los procesos de aprendizaje.

6.3.1.2. El “*sharismo*”.

El término de “sharismo” es una reciente adopción en castellano de *sharism* (sustantivación de *to share*, “compartir” en inglés). Uno de los promotores principales del concepto, Isaac Mao (2008), lo define como “el espíritu de la era de la Web 2.0. [...]. Es un impulso por compartir, [...]. una

nueva filosofía de internet. El ‘sharismo’ transformará el mundo en un cerebro social emergente: una red interconectada de personas y *software*. Somos una red de neuronas conectadas por sinapsis de *software* social”. (trad. propia)

Más allá del tono utópico de Mao lo cierto es que en los últimos años se han multiplicado los fenómenos de inteligencia colectiva (Levy, 2004) basados en la difusión y trueque en la red de bienes o información. Así que bajo el paraguas conceptual del “sharismo” podemos relacionar los fenómenos que se mencionan en la tabla 36.

Fenómeno	Campo o área	Ejemplo concreto
Aprendizaje entre pares	Educación	Banco Común de Conocimientos
Cultura del acceso libre	Educación, Propiedad legal	Licencias Creative Commons
Activismo político en redes sociales	Política	La “Primavera árabe”
Modelos de negocio basados en la reutilización y los servicios compartidos	Economía	Couchsurfing
Epistemologías del aprendizaje en red	Ciencia, Educación	Conectivismo
Conocimientos contruidos colectivamente	Educación	Wikipedia

Tabla 36: Manifestaciones del “sharismo” en diferentes campos

Fuente: Elaboración propia

¿Es pertinente distinguir “altruismo” y “sharismo”? Creemos que sí, puesto que el altruismo se define por la vocación individual de ayudar a otros mientras que el “sharismo” es una conducta pensada desde una perspectiva colectiva e impulsada en los últimos años por la capacidad de internet de poner

en contacto a personas de identidad o interés común para beneficiarse mutuamente de lo que pueden compartir en la red.

Silvia Ros expresa muy bien esa combinación entre la capacidad de la red para congregar a personas afines y la inclinación de estas personas por intercambiar lo que saben y tienen: "Aquí he encontrado a personas con mis mismos intereses y a gente a la que no solo no le importa sino que le gusta compartir de manera desinteresada materiales, ideas, experiencias" (9 de diciembre, 2013)

¿Cómo funciona en el caso concreto de la CT la práctica ese "sharismo"? En realidad, tal y como lo explica Andrea Chávez, no se trata de buscar propósito recursos interesantes para publicarlos en la comunidad, sino que surge de manera espontánea y azarosa: "no busco cosas para compartir sino que encuentro cosas y las comparto". Según ese testimonio, el "sharismo" sería un estado de disponibilidad para compartir que presupone la conexión con otros y la CT brindaría el entorno para generar esas conexiones e identificar oportunidades concretas para materializar dicha disposición.

Tal vez la mejor manera de sintetizarlo sea en el lema que Jesús Suárez utiliza como cabecera de la página de Todoele en Facebook y del boletín

semanal de la comunidad (ver figura 26). Se trata de un graffiti pintado en un muro que dice así: “Lo que no se comparte se pierde”.



Figura 26: Cabecera de la página en Facebook de Todoele

Fuente: Todoele

La frase es, de hecho, el eslogan de la Comunidad Todoele. Jesús Suárez comentó en una mesa redonda (VII Encuentros Todoele, 27 de diciembre de 2014) que la idea de crear el portal Todoele nació de las ganas de compartir de forma ordenada toda la información y recursos relacionados con ese campo profesional. El siguiente paso natural era construir un entorno donde esas ganas por compartir no dependieran de él o de un grupo cerrado de colaboradores sino de cualquier miembro que estuviera interesado. El “sharismo”, por tanto, encarna en sentido mismo de la CT y su dirección evolutiva.

Otra iniciativa que Jesús relaciona con la “generosidad de compartir” es el desarrollo de los Encuentros Todoele. Así lo explica en el primero de ellos:

Lo que ha permitido que esto esté teniendo lugar no es la tecnología, no es la herramienta, sino el entusiasmo y las ganas de hacer cosas, la

generosidad para compartir y para colaborar de manera desinteresada que todas estas personas han demostrado. No sólo los administradores sino también los ponentes que han aceptado nuestra invitación sin pedir nada, sin preguntar. (Jesús Suárez, I ET, 8 de abril, 2011)

Precisamente en uno de los Encuentros Todoole bajo el título de “¿Cómo ser un buen profesor de ELE?” todos los contertulios coincidieron en la importancia de la formación docente. Una de las expertas invitadas, Encina Alonso, autora del bestseller *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, señaló “la importancia del compartir” (13 de junio, 2014) entre colegas como una de las maneras más valiosas de enriquecerse profesionalmente.

Así como “adquisición” se convirtió en la palabra clave de la lingüística aplicada en la enseñanza de idiomas, o “competencia” marcó el devenir de los rediseños curriculares desde hace más de un década, “compartir” es el verbo que más se conjuga en la CT y cuya relación con el aprendizaje, parafraseando en positivo el eslogan de esta comunidad, podríamos enunciar así: “lo que se comparte se aprende”.

6.3.1.3. La relación: gente con/de la que aprender

Tanto el “altruismo” como el “sharismo” parecen estar más enfocados en lo que las personas pueden dar y compartir con otras. Pero esa actividad orientada a los otros supone el beneficio intrínseco de crear relaciones y oportunidades de comunicación y colaboración entre las personas. En términos educativos esa red personal de relaciones es clave para el aprendizaje.

De hecho, ya desde el constructivismo se ha tomado conciencia clara de la importancia del medio social para la construcción del conocimiento. Sin embargo, en la era de internet la teoría constructivista se queda corta para apreciar el valor de esa urdimbre de relaciones personales desde una perspectiva colectiva mediada por tecnología digital. No se trata sólo de que relacionarnos con pares nos proporcione el “andamiaje” necesario para la formación de nuevos conocimientos sino que, desde la teoría conectivista (Siemens, 2005), el aprendizaje radica en la conexión con otros.

Los otros no son un medio para incrementar habilidades o capacidades individuales sino, al contrario, éstas son el contenido que fluye en y se deriva de la conexión. Ese sentido queda resumido en la famosa metáfora de Siemens (2005): “la tubería es más importante que lo que contiene la tubería”. (trad. propia). Y es que en un mundo crecientemente interconectado, global y en acelerado estado de transformación, donde el ritmo de obsolescencia del conocimiento ha incrementado de forma exponencial, “el acceso a lo que se necesita es más importante que lo que el aprendiz posee actualmente” (Siemens, 2005) (trad. propia).

Desde esta perspectiva conectivista, la mejor manera de incrementar el aprendizaje es, por tanto, construir paulatinamente un entorno personal de recursos y relaciones para aprender, más que poseer en un momento dado una serie de conocimientos discretos o de habilidades. En la literatura sobre aprendizaje en red este tipo de entorno se conoce como Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, por sus siglas en inglés) y, dentro de él, la Red Personal de Aprendizaje (PLN, en inglés), es decir, el tejido de relaciones interpersonales, ocupa un lugar destacado (Ver figura 27).

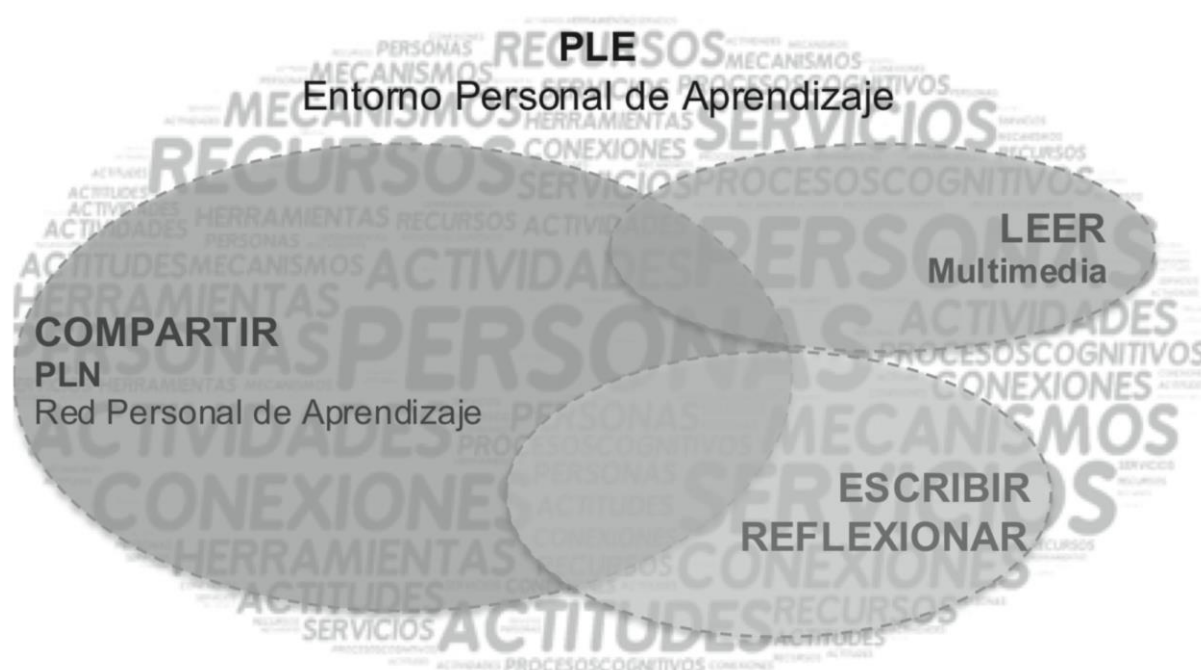


Figura 27: Red Personal de Aprendizaje (PNL) como parte del Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)

Fuente: Castañeda y Adell (2013: 16)

En sí misma, la Comunidad Todoole opera para muchos de sus miembros como un Entorno Personal de Aprendizaje en el que se accede a una serie de recursos de información (“Leer”, en la analogía que expone la figura de 27 de Castañeda y Adell, 2013), se comunica y construye un conjunto de conocimientos a través de la participación en foros, blogs y otros entornos de interacción (“Escribir y Reflexionar”) y se establecen conexiones personales con otros miembros (“Compartir”). Esta última dimensión es la manifestación más clara de la Red Personal de Aprendizaje que puede construirse en ella.

Una de las entrevistas más reveladoras en este sentido es la de Carlos Casares. Como resultado de su actividad en la comunidad ha podido establecer conexiones personales con una red amplia de colegas. En palabras de Carlos: “La CT es un terreno en el que he tenido el lujo de encontrarme con gente muy

apasionada y activa con ganas de crear, con gente con la que puedes hacer cosas, proyectos, y eso me ha llevado a aprender más” (entrevista, agosto, 2014).

Desde luego, no se trata de una experiencia exclusivamente contemporánea. El hombre, como animal social, siempre ha aprendido a través de las relaciones que establecía con otros. La cultura de aprendizaje en los gremios de la era pre-industrial son un buen ejemplo de ello. Los clubs de la Ilustración, los cafés de los movimientos artísticos y literarios de finales del XIX y principios del XX, son otros ejemplos emblemáticos. Lo singular de la era de internet reside en que estas relaciones pueden establecerse y multiplicarse a distancia con cierta facilidad.

Un caso muy revelador de ello es la etiqueta de “Twitterele”. En uno de los Encuentros Todoole, “Redes sociales y aprendizaje de ELE” (6 de junio de 2014), Daniel Varo recuerda cómo primero una serie de colegas que ya se conocían personalmente idearon una etiqueta (o *hashtag*, en inglés) para converger más fácilmente en la red. La etiqueta tuvo éxito y a partir de entonces otras personas que no pertenecían a ese grupo y que también estaban interesadas en la enseñanza de ELE empezaron a articular su conversación en Twitter con esa misma etiqueta. A día de hoy, “twitterele” es probablemente el *hashtag* más relevante a nivel mundial para cualquier mensaje en Twitter que tenga que ver con la enseñanza de español como segunda lengua. Lo que empezó como una estrategia para conectar a un grupo de amigos ha terminado por reunir a un gremio profesional a escala global.

El propio Daniel Varo nos da dos pistas sobre cómo acrecentar y especializar una PNL en internet: “sigue a las personas que siga algún gurú en internet” y “comparte”. Es decir, por una parte, es importante reconocer quiénes son los “nodos” más valiosos de una red profesional (aquellos miembros que

más son seguidos por otros, que son más activos y que publican información más relevante y especializada) y, por otra, la clave es no sólo “seguir” o leer lo que estos líderes publican sino adoptar un rol activo y compartir lo más valioso que uno va adquiriendo. Dicho en términos de red, el objetivo es nutrirse de los nodos más densos de ese entorno para volverse con el tiempo otro nodo significativo de esa red.

6.3.1.4. La colaboración

Por último, la relación en sí misma puede tener un efecto más o menos importante en el aprendizaje de los individuos, pero para que se traduzca en aprendizajes de calidad hace falta algo más: la colaboración. Carlos G. Casares propone una analogía para explicar el beneficio concreto que le ha reportado, en términos de aprendizaje, su involucramiento en la organización y presentación de los Encuentros Todoole:

Es como cuando organizas una obra de teatro... cuando estás entre bambalinas conoces a la gente de otra manera que si sólo asistes como público. Es un lujo porque aprendes muchísimo... te conviertes en una esponja. Y es que tienes que estar con la antena muy puesta para hacer un buen programa que se va a publicar en internet. (Entrevista por Whatsapp, 27 de agosto, 2014)

Adoptar un rol pasivo, de “público”, implica también cierto grado de aprendizaje pero esa inmersión en la actividad que desarrollas con otras personas (“estar con la antena muy puesta”, como dice Carlos Casares) es la que libera todas las potencialidades de aprendizaje de la experiencia pues estrecha las relaciones con otros miembros y plantea retos concretos en la práctica que deben ser superados (y que exigen el desarrollo de habilidades y

conocimientos). La investigación sobre el aprendizaje activo (Hake, 1998; Prince, 2004) llevan décadas presentando evidencias de este hecho.

¿Cómo se da esa colaboración en la CT? Para empezar, como demuestran los Encuentros Todoeele, la colaboración está abierta no sólo a los miembros de la comunidad sino a cualquiera que quiera comprometerse en alguna actividad relacionada con ella. Como señala Leonor, uno de los aspectos que caracterizan la participación en la comunidad es que no se establecen requisitos previos como la titulación académica, la institución, la edad o la región de procedencia.

Otra singularidad es la mediación tecnológica. Se trata de una colaboración en línea entre personas que no necesariamente se conocen antes de su actividad colaborativa y, también en muchos casos, carecen de la información que proporciona la comunicación cara a cara (entonación y gestos). A cambio, algunas herramientas digitales permiten el intercambio sincrónico o asincrónico de mensajes y el acceso a la actividad desde cualquier lugar con acceso a internet. Tres son las herramientas digitales claves en gran parte de las colaboraciones que se producen en la CT:

- a) el correo electrónico
- b) el documento colaborativo (*Googledoc*, por ejemplo)
- c) la videoconferencia (en *Skype* o en *GoogleHangout*)

En el caso de la CT, además, se trata de una colaboración entre personas que suelen residir en diferentes lugares del mundo (con sus diferentes franjas horarias) y que pueden además tener orígenes culturales diferentes. Por ejemplo, cuando se concertó una cita en línea con Concha Moreno, una de las figuras de mayor renombre internacional en ELE, ella se encontraba en esos momentos en Japón y el administrador de la CT, el autor de esta tesis, con quien

se había citado para hacer una prueba en hangout estaba en la zona centro de México. La diferencia entre ambas zonas es de 15 horas, lo que dificultaba enormemente encontrar un horario cómodo para ambos.

En definitiva, esa complejidad tecnológica, comunicacional y cultural es parte del potencial de aprendizaje que puede ofrecer la colaboración en esas condiciones. Ante la falta de protocolos establecidos institucionalmente para organizar la colaboración lo interesante es precisamente que junto con los aprendizajes derivados de la actividad concreta en sí también debe desarrollarse la capacidad de aprender a colaborar bajo esas nuevas condiciones.

6.3.2. Aprendizaje como proceso orgánico

6.3.2.1. Definición

Una de las ventajas de adoptar una participación plena en el estudio etnográfico ha sido poder experimentar el proceso mismo de aprendizaje en su devenir temporal. Una perspectiva de análisis externa habría estado más condicionada por ciertas instantáneas, productos o resultados del aprendizaje disponibles en la plataforma electrónica. En términos cinematográficos, ser un personaje del filme permite entender cómo se construye desde dentro cada escena en lugar de contemplar como público la película final ya editada.

Esa perspectiva interna ha resultado clave para entender la manera en que el aprendizaje en la CT funciona en gran medida como un proceso orgánico cuyo significado, tal y como describen Williams, Karousou y Mackness (2011), lo construyen los participantes en retrospectiva. El aprendizaje en este entorno,

por tanto, no es una serie de contenidos objetivos, planificables de antemano, sino una construcción intersubjetiva que evoluciona de manera orgánica, esto es, en relación a las condiciones cambiantes.

Lo anterior no significa que esos procesos de aprendizaje dependan del azar y el caos. Como sucede con cualquier organismo vivo, hay condiciones que propician su desarrollo, así como hay obstáculos y límites para el mismo, pero esas condiciones no responden a una acción externa y previa al sistema, ni evolucionan según una lógica estable y replicable de forma fiable en otro entorno similar.

Es, en términos de teoría de sistemas, un sistema estocástico, que depende simultáneamente de variables controlables pero también de acciones impredecibles y elementos aleatorios. Un sistema, además, que evoluciona en su mismo devenir, como una conversación en la que la trama del discurso depende de cada uno de los turnos de palabra y evoluciona con ellos.

Desde una perspectiva científica, lo que sí puede hacerse es señalar los principios de regularidad observados que contribuyen a explicar la dinámica de esos aprendizajes y que funcionan en la práctica como condiciones favorables para el aprendizaje orgánico en este entorno. Como se verá a continuación, alguno de esos principios son, de hecho, paradójicos (de signo opuesto).

6.3.2.2. Principios que favorecen el aprendizaje orgánico en la CT

a) Ley de “prueba y error”

Los sistemas educativos institucionales suelen estar diseñados “a prueba de errores”, pues su objetivo principal es asegurar la mayor probabilidad de éxito bajo el control de las variables, la estandarización de los procesos y la evaluación de los resultados. El “error” es, de hecho, el enemigo a evitar y los exámenes que instrumentan la evaluación educativa suelen estar diseñados para sancionar negativamente esos errores. El éxito educativo, en estos términos, es lograr que el estudiante actúe según lo planeado y que no cometa errores de comprensión de la teoría o de aplicación a la práctica.

Por contra, el aprendizaje orgánico crece gracias a los errores y no a pesar de ellos. No hay un diseño previo que deba ser implementado sino un estado dinámico de experimentación constante que sólo puede evolucionar ensayando intuiciones y aprendiendo del resultado. Si es exitoso, los participantes sentirán la inclinación de insistir en lo que hicieron. Si no lo es, pondrán a prueba otra iniciativa o reformularán la que no funcionó satisfactoriamente. El éxito en este caso no depende de un resultado esperado sino de la propia percepción de los sujetos de lo sucedido.

Jesús Suárez comenta en una entrevista que la propia creación de la CT surgió sin un plan previo y sin una clara conciencia del tipo de desarrollo que podría tener, a diferencia del portal Todoele, que sí fue ideado según expectativas más definidas y bajo una gestión más controlada por el administrador. De la misma manera, a lo largo de estos años en la CT han sido muchas las iniciativas que nacieron como una “aventura”, una palabra que se repite en muchos testimonios y que expresa perfectamente esa naturaleza imprevisible y esa disposición a aprender en el camino.

De hecho, en la práctica son muchos los proyectos e iniciativas que han gozado de corta vida o que no han desarrollado el potencial que imaginaron los participantes que los impulsaron. Por ejemplo, Carmen Polo abrió un foro en la CT para recopilar entre todos una antología de material didáctico que estuviera reseñada específicamente para la enseñanza de Español con Fines Específicos (EFE): “Antología de material didáctico (analizado y reseñado) para español con fines específicos” (24 de febrero, 2011).

Su propuesta fue secundada por otros participantes, en especial por Ana Villar. Entre ambas empezaron a recopilar y clasificar diferentes recursos (manuales, artículos especializados, contenidos audiovisuales) pero el foro pronto derivó a una serie de consultas sobre algunos de esos materiales. El proyecto dio para un foro muy útil sobre el tema (con más de 2244 visitas) y para el inicio de un documento que en principio prometía ser más ambicioso pero que al final no fue desarrollado por falta de colaboración.

Otro ejemplo interesante es la iniciativa de Andrea Chávez por crear materiales que sirvieran de tutorial para que los recién llegados a la comunidad “puedan resolver sus problemas técnicos sobre el funcionamiento de la misma” (4 de abril de 2011). Inmediatamente se suscribieron al grupo otros participantes, como Carla Clemente, quien tenía dudas precisamente sobre cómo funcionaban los grupos en la CT. Pero la siguiente duda tuvo que esperar casi un año hasta que Temocha Bouzy lo utilizó para solicitar una invitación expresa de un profesor español para poder acceder a la Biblioteca Nacional (es decir, una petición que nada tenía que ver con los propósitos palos que había sido creado el grupo). La actividad en el grupo se fue aún realentizando más y los esfuerzos de Andrea y otras administradoras por crear material expresamente diseñado para resolver dudas se fueron apagando.

El ejemplo inverso a los anteriores es el de Encuentros Todoole, una iniciativa que generó valor agregado a la CT y que hasta la fecha constituye uno de sus proyectos bandera. O el caso que ya ha sido comentado del taller de *Moodle* que ofreció Maribel Barrera, que nació como una ocurrencia para apoyar a otros colegas y terminó adoptando la forma de un taller de tres sesiones con casi 100 personas inscritas.

b) Interacción

Si partimos de teorías del aprendizaje que se oponen a una concepción individualista (racionalismo, conductismo, cognitivismo), es decir, del nuevo campo de reflexión abierto por el constructivismo y en el que queda enmarcada la teoría de las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) y del conectivismo (Siemens, 2005) lo más importante para comprender la adquisición de conocimiento no es el sujeto sino la conexión o relación entre sujetos.

Esa dinámica relacional es tal vez el principio más importante del aprendizaje orgánico en la CT. Toda la estructura tecnológica de la CT, de hecho, está diseñada para propiciar la interacción, a diferencia de la arquitectura de Todoole. Un panorama de cada una de sus secciones revela con claridad su naturaleza interactiva:

- Mi Página: funciona para hacer pública la información personal del participante, mostrar su actividad en la CT y proporcionar herramientas de relación con otros participantes, como el correo interno o la gestión de los contactos.
- Miembros: permite encontrar la página personal de cualquier miembro de la comunidad, es decir, en la práctica funciona como una especie de

“Páginas amarillas” para saber quién es quién en la comunidad y así poder ponerse en contacto.

- Blogs: aunque es un entorno más individual para la publicación de reflexiones y experiencias elaboradas lo interesante es que opera como un diario que puede recibir los comentarios de otros.
- Foros: no es un tablón de anuncios sino un entorno creado para la discusión, para el intercambio de pareceres, recursos o información.
- Grupos: sirven para crear discusiones en torno a ciertas temáticas o identidades compartidas (una región, un tipo de tecnología, un aspecto curricular, etc.). Sus herramientas facilitan crear relaciones con otros miembros de ese mismo grupo (como el menú de miembros del grupo o la correspondencia automática de cualquier mensaje compartido para todos los miembros).
- Chat: para la comunicación sincrónica entre miembros conectados.

La interacción, en cualquier caso, no se limita a la relación entre los participantes a través de sus mensajes digitales. En un sentido más amplio, más conectivista, la interacción puede incluir también la actividad que el participante establece con el entorno tecnológico cuando, por ejemplo, busca información sobre un determinado tema en el índice de las etiquetas o cuando cambia la configuración de los foros del modo “actividad reciente”, el que aparece por defecto, a “más populares”.

Ese tipo de navegación por una red de textos-pantallas que cambian su contenido en virtud de las decisiones que toma el usuario es un buen ejemplo

de la “hipertextualidad” de internet, en términos de Landow (2008). Para este pionero de la filología electrónica, a diferencia de la lectura en texto impreso, que propicia una lectura supeditada a la linealidad verbal tramada por el autor, la lectura en internet dispara las posibilidades de decisión del usuario y su interacción con el contenido multimodal de la pantalla:

A medida que el lector se mueve por una red de textos, desplaza constantemente su centro y por lo tanto el enfoque o principio organizador de su investigación y experiencia. [...] Aunque esta ausencia de centro pueda crear problemas al lector y al escritor, también significa que cualquier usuario del hipertexto hace de sus intereses propios el eje organizador (o centro) de su investigación (Landow, 2008: 89)

La lectura en internet, al menos en este tipo de entorno 2.0, supone en la práctica, por tanto, que el sujeto pase de ser lector de un texto y desvelador de su sentido original (por más que desde la hermenéutica posmoderna de Baudrillard o Derrida ese significado resulte una quimera imposible) a convertirse en un agente co-constructor del texto.

Y lo es, al menos, de dos maneras: al determinar su propia ruta de navegación y al participar activamente en el desarrollo del texto también como “escritor” con su capacidad de añadir nuevos mensajes al caudal de textos anteriores. Si un libro nos hace lectores, una comunidad virtual de estas características nos vuelve potencialmente conversadores en internet. Es por ello que Cassany (2011) afirma, como ya se ha comentado (apartado 2.1.1.2), que leer y escribir en internet se parece más a pasar un rato en una cafetería que a la introspección ensimismada que inspiran las bibliotecas.

Ahora bien, lo que revelan las entrevistas realizadas y la observación de los mensajes en los foros es que ese sentido dialógico e interactivo de la Comunidad Todoole no es igual de transparente para todo el mundo. Una

mayoría de participantes sólo consultan información o echan un vistazo rápido a los contenidos más visibles de la comunidad.

Con ello, pareciera que están replicando prácticas culturales heredadas de una cultura impresa y, por tanto, utilizando un entorno 2.0 como entorno 1.0 o portal de información. Esto es, en lugar de concebirse como “participantes” actúan simplemente como “lectores”. En consecuencia, su aprendizaje queda reducido a los límites de la adquisición de información y el potencial del aprendizaje orgánico no se materializa.

Esa limitación puede deberse a múltiples factores. Uno de ellos es la falta de un sentido de pertenencia a la comunidad. Cabe establecer, por tanto, la siguiente hipótesis: en la medida en que un sujeto se concibe como participante de una comunidad, es decir, como miembro activo, con una historia e identidad compartida con otros sujetos, en esa medida aumentan las posibilidades de que su aprendizaje en ella sea orgánico. En caso contrario su aprendizaje será más predecible en términos lineales, de *input-output* (o estímulo-respuesta).

Otro factor clave es su competencia digital en este tipo de entornos. Pero por competencia digital no nos referimos sólo a su capacidad técnica para entender las herramientas a su disposición y realizar determinadas acciones (insertar un video en código embebido en un post del blog, etiquetar una unidad léxica uando comparte una imagen o cambiar la configuración de su privacidad en la CT) sino a su familiarización y dominio de las prácticas culturales asociadas en una comunidad concreta, en este caso la CT, a esos dispositivos y operaciones tecnológicas.

Por eso, lo habitual es que un usuario de la CT pase por diferentes etapas de participación, desde su aproximación inicial como “observador” a su participación plena como miembro activo y relevante. Como ya se ha explicado,

Lave y Wenger (1991) explican ese devenir como la evolución desde la participación periférica a la nuclear. Y esa evolución requiere de tiempo, por una parte, y de sentido. Tiempo entendido en términos de volumen de interacción en la CT a lo largo de una serie de experiencias. Y sentido como significado e impacto personal de esa interacción. Sin la convergencia de ambas variables su aprendizaje orgánico no encuentra condiciones favorables para su desarrollo.

c) Apertura

Para Donald Tapscott, uno de los pensadores más influyentes de los últimos años (cuarto puesto en los *Thinkers50 Awards* del 2013), la apertura es uno de los cuatro principios claves para el éxito en la era de internet (Tapscott y Williams, 2013). Aunque los casos y fenómenos que analiza Tapscott pertenecen sobre todo al campo de la economía y la política el principio es igualmente relevante en educación.

De hecho, la UNESCO considera una prioridad el desarrollo de la educación en abierto (Ramírez y Burgos, 2012), tanto en el ámbito de la educación superior como en la formación continua, como estrategia para que los beneficios de la educación se distribuyan equitativamente a cualquier individuo, sin importar la acreditación de sus estudios formales, su región de procedencia o su nivel adquisitivo (ver apartado 1.2.). Los recursos educativos de acceso libre y las comunidades virtuales son dos objetivos clave en la agenda de la educación abierta.

La apertura en la red es entendida como libertad para acceder a la información y para participar sin restricciones en un entorno o evento en línea. En el caso de la Comunidad Todoeele, el único requisito de acceso es darse de alta como miembro, para lo cual hay que rellenar una serie de campos básicos como nombre y apellidos y correo electrónico. También se ofrece la posibilidad

de aportar más información personal y de enlazar sitios en internet relacionados con la actividad digital o profesional del nuevo miembro (cuenta de Twitter, Facebook, Linkedn, blogs personales, página web personal de la institución educativa en la que se trabaja, etc.).

Ya se ha comentado (apartado 6.1.1.3) cómo el equipo de administradores de la CT y, particularmente, Jesús Suárez, decidieron cambiar en marzo de 2012 la configuración de la comunidad para hacerla más pública de manera que cualquier usuario en internet pudiera no sólo acceder a la portada sino al contenido de la actividad en cualquier sección de la comunidad. Esta apertura contribuyó al aumento de su consulta en internet pero la intensidad y densidad de la participación descendieron. Se perdió, de alguna manera, cierto sentido de pertenencia a la comunidad.

De ese hecho cabe inferir que la apertura no siempre conduce al pleno desarrollo del aprendizaje orgánico e, incluso, puede resultar un obstáculo para la cohesión comunitaria y la materialización de interacciones significativas. Sin embargo, el acceso de cualquier persona a la comunidad es una de las condiciones que han fomentado la diversidad cultural de la comunidad y que han impulsado su visibilidad y crecimiento.

Por contra, una comunidad sistemáticamente abierta que no genera sentido de pertenencia o cohesión entre sus miembros supone un freno a la participación significativa y, por tanto, representa un entorno donde el aprendizaje orgánico no cristaliza. Así que la paradoja que se extrae del análisis de la CT es que apertura y restricción de acceso son dos vectores igualmente valiosos y la tensión productiva entre ambos, su sinergia, es una de claves para el desarrollo del aprendizaje orgánico.

El ejemplo emblemático de ello más cercano al polo de la restricción es la riqueza del aprendizaje orgánico entre los miembros del equipo de administradores de esta comunidad. Acceder al rol de administrador no es sencillo pues requiere de haberse labrado una buena reputación en la CT y de haberse ganado la confianza de Jesús Suárez y el resto de administradores. Pero es cierto también que cualquier miembro de la CT puede llegar a ser miembro administrador. No se exige formación previa, ni titulación o acreditación formal de ningún tipo, ni antigüedad en la CT, como prueba el hecho de que en unos pocos meses el etnógrafo fuera aceptado en la práctica como tal.

Otro ejemplo, más cercano al polo de la apertura es cualquiera de los foros de discusión productivos de la CT en los que el grado de restricción viene dado por la participación dentro de los hilos de discusión generados en ese foro, es decir, dentro de ese espacio cerrado de interacción (ajeno a otros espacios de interacción de la CT en ese momento) y la apertura es máxima pues cualquier miembro de la CT puede participar en el foro. Sólo es necesario que identifique un motivo para participar en él y que tenga unas mínimas capacidades digitales para publicar de forma correcta su mensaje.

Por otra parte es importante distinguir dos niveles diferentes de “apertura”. Uno tiene relación con el acceso, ya comentado en los párrafos anteriores. El segundo alude a la capacidad de cualquier miembro para desarrollar su participación y para que sus iniciativas tengan la posibilidad de ser tomadas en cuenta dentro de la comunidad. Si la primera cualidad de apertura es condición *sine qua non* para que sea posible el aprendizaje orgánico la segunda resulta clave para que sus beneficios puedan desarrollarse plenamente.

La CT es un caso paradigmático de ambos grados, restricción y apertura, pero resulta especialmente reveladora por el segundo. En ella, como ya se ha

comentado, cualquier miembro puede no sólo participar en foros, blogs y otros entornos “abiertos” de participación (abiertos en el sentido de que no hay temáticas delimitadas de antemano, por ejemplo, ni reglas de participación que no se ajusten a normas de cortesía elementales) sino que puede crear grupos, ofrecer talleres o coordinar un Encuentro Virtual. Esos ejemplos concretos son, al mismo tiempo, manifestaciones de experiencias de aprendizaje orgánico pleno a tenor de lo que los propios protagonistas relatan.

d) Descentralización y horizontalidad

A pesar de la existencia de un creador de la CT, Jesús Suárez, y de un equipo de ocho administradores con ciertos privilegios sobre el resto de miembros (como la edición de los mensajes y etiquetas, la aceptación de nuevos miembros y de imágenes o el diseño y la organización de los Encuentros Todoole) la distribución de los recursos en la comunidad está descentralizada.

Cada miembro, por ejemplo, puede decidir a qué espacio de interacción o información acudir (foros, blogs, chats, etc.) sin necesidad de consultar ni de recibir la aprobación o supervisión de ningún otro miembro. De hecho, el entorno de discursos en los que puede involucrarse son el fruto de la interacción de otros miembros en un flujo vivo, en constante transformación.

Un ejemplo de ello, paradójico, son los foros de discusión. En principio, la participación en el foro está descentralizada pues no requiere de mayor filtro que el hecho de ser miembro de la CT y de saber cómo iniciar o responder un foro. Pero la dinámica descentralizada de los foros va más allá de la cuestión del acceso. Un análisis de la evolución de la interacción refleja lo que podría denominarse, usando una analogía matemática, una estructura fractal dentro del propio foro, esto es, una repetición ad infinitum de conversaciones dentro de

otras conversaciones, todas ellas inconclusas y todas ellas, también sin centro alguno.

Otra analogía reveladora consistiría en calificar como rizomático el devenir de los foros. La palabra “rizoma” procede de la botánica y designa la raíz horizontal de la que brota una red de nuevas raíces. Para Deleuze y Guattari (1988) a diferencia del diseño tronco-ramas usado por la ciencia para construir taxonomías jerárquicas y lineales, la estructura del rizoma carece de principio y fin, de patrón predecible y de centro. Es la estructura que, según estos filósofos posmodernos, rige, entre otras cosas, la relación entre fenómenos artísticos o la intertextualidad (capacidad de los textos para aludirse unos a otros, recombinarse e influir en nuevos textos).

Uno de los hilos de discusión de la Comunidad TodoELE más reveladores para entender esta estructura rizomática es el que inicia Rubén Pérez, un profesor de Tenerife, 31 de octubre de 2007. El hilo es uno de los más exitosos de la comunidad en términos de visitas (más de 1000) y de participaciones (con 69 mensajes de respuesta). La pregunta de Rubén que detona el flujo de discusión es la siguiente: “¿Entonces, si en España vivir de enseñar español es casi una quimera, tendremos que emigrar. ¿A dónde? [...]. ¿En qué países se nos valora más?”. Las respuestas iniciales exponen diferentes opiniones y experiencias respecto a la enseñanza de ELE en diferentes regiones del mundo (ver figura 28)

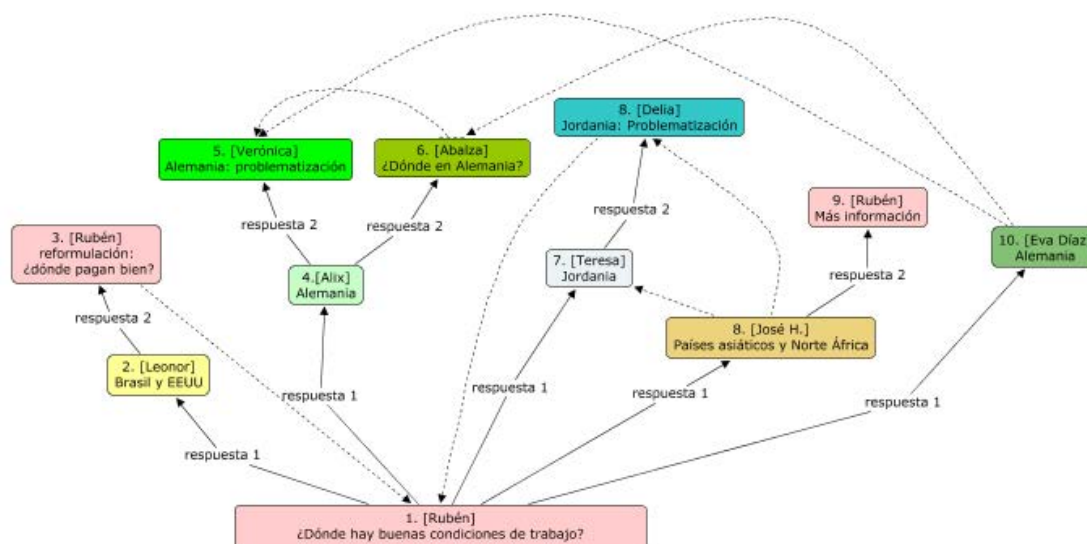


Figura 28. Análisis visual de la interacción en las 10 primeras respuestas al hilo de discusión “¿A dónde migrar?”

Fuente: Elaboración propia (octubre y noviembre:2007)

La figura 28 expone la relación entre las 10 primeras respuestas de ese hilo de discusión. De izquierda a derecha puede leerse la sesión de esas respuestas. La primera es la publicada por Leonor (que propone Brasil y EEUU como los destinos más deseados comúnmente), que a su vez obtiene de Rubén, el iniciador de la conversación, una nueva formulación de su pregunta (aclara que específicamente está interesado en aquellos donde remuneren mejor el trabajo).

Sin embargo, el siguiente participante, Alix, propone el destino de Alemania en términos que parecen ignorar la aclaración de Rubén. A su vez, este mensaje recibe una respuesta por parte de Verónica y de Abalza. El siguiente, el de Teresa, ignora la discusión sobre Alemania, y propone Jordania. Con ello, provoca el comentario de Delia. En esta nueva discusión participa

también José H., y su respuesta incita un comentario nuevo de parte de Rubén. El siguiente comentario, el de Eva Díaz, ignora la nueva discusión formada sobre la región de Oriente Medio y se refiere a la conversación anterior sobre Alemania, en respuesta a los comentarios de Verónica y Abalza.

En este contexto de interacción queda claro que las discusiones escapan a una linealidad previsible y jerarquizada y cada uno de los comentarios tiene la posibilidad de referirse a cualquiera de los comentarios anteriores (sin importar si siguen o no la trama generada por el primer comentario de foro) y, a su vez, pueden generar el nacimiento de nuevos comentarios. La figura 29, que corresponde a la generación de una estructura rizomática por computadora (siguiendo algoritmos basados en una lógica fractal) nos permite ver la semejanza con la figura anterior y, por tanto, sentirnos más seguros de la capacidad de la metáfora del rizoma para explicar la evolución de los foros.

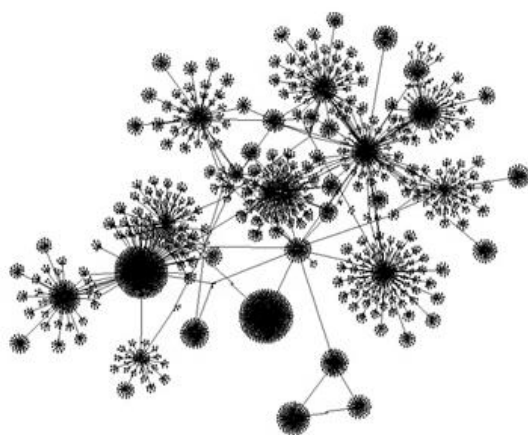


Figura 29. Estructura rizomática generada por computadora.

Si comparamos esta morfología con la dinámica de interacción que suele darse en un salón de clases, donde el profesor suele centralizar y dirigir la participación observamos un modelo relacional jerarquizado y monológico, cuya

narrativa comienza en el diseño instruccional del programa del curso y termina en la evaluación.

Es, por tanto, de naturaleza muy diferente a la que tiene lugar en este tipo de plataformas digitales, donde la relación rizomática “muchos a muchos” predomina sobre la relación “uno a muchos”. Autores como Rheingold (1993) y Gillmor (2006) proponían que esta nueva relación en redes descentralizadas es la lógica que define la internet (específicamente la web 2.0), lo cual explica que sus fenómenos sociales cada vez más difíciles de controlar y predecir.

Esta estructura descentralizada y horizontal es clave para el desarrollo del aprendizaje orgánico pero, paradójicamente, también supone un peligro para el mismo. En dosis adecuada la facilidad para que cualquiera participe en cualquier discurso o intercambio de información es un estímulo natural para el aprendizaje orgánico pues facilita el aprendizaje entre pares según sus intereses mutuos.

Sin embargo, la dispersión de esas conversaciones, su proliferación no organizada jerárquicamente, su dependencia del azar suponen también el riesgo de un caos que a la postre puede resultar poco productivo. La participación descentralizada y no organizada jerárquicamente puede derivar, en términos biológicos, en un viaje sin retorno a la entropía.

Una muestra de ese problema es la repetición de dudas que ya han sido respondidas en la comunidad y que fue lo que, entre otras cosas, llevó a Andrea Chávez a promover el grupo dedicado a tutoriales para guiar a los usuarios poco veteranos. También la entrevista con Lidia Moreno es un testimonio de que ni siquiera el sistema de etiquetaje de cada comentario en los hilos de discusión (que ella misma revisa y corrige) es suficiente para evitar repeticiones infructuosas. Según Lidia, muchos usuarios no responden a algunos foros

precisamente al darse cuenta de que las cuestiones se repiten y de que los usuarios no se toman el tiempo de buscar los foros donde su necesidad ya ha sido abordada. Eso genera un flujo constante de nuevos foros que no obtienen apenas respuesta y que marginan la visibilidad de hilos de discusión de mayor relevancia para un usuario veterano.

El mismo fenómeno se reproduce en el propio diseño gráfico de la Comunidad Todoeele. En otro apartado ya se ha comentado la cantidad de estímulos visuales y secciones que la CT ofrece en su misma portada. Una participante con poca experiencia en la comunidad, Gaby TW, calificó de “ataque visual” su experiencia como usuaria, abrumada por ese mosaico de posibilidades. También en otro chat una participante nueva, Babyl, mostró su interés por un tema que ya había sido tratado en los Encuentros Todoeele. Ni siquiera sabía que existía un repositorio de estos webinarios en la CT.

Para minimizar ese riesgo de dispersión, los propios administradores y, en concreto, Jesús Suárez, han generado herramientas de búsqueda de información en la CT para que sea el usuario quien pueda jerarquizar e identificar los contenidos que más le interesan. Uno de los más evidentes es el buscador general, ubicado en la portada, que permite buscar cualquier palabra en el historial de actividad de la comunidad (en cualquiera de sus secciones).

El buscador en la práctica resulta muy útil pero en las entrevistas realizadas casi ninguno de los participantes lo utilizaban. Es más, muchos ni siquiera se habían dado cuenta de que existía. Otra sección subutilizada es la de Etiquetas, donde gracias al trabajo de Lidia puede consultarse un índice “folksonómico” (ver apartado 6.2.7.3). Y en este mismo listado podemos incluir las herramientas que la plataforma de NING ofrece para determinar el orden de visualización de los hilos de discusión (por “última actividad”, “más populares” o “categorías”, por ejemplo).

De nuevo, esas herramientas, creadas para equilibrar la tendencia al desorden y la enorme cantidad de mensajes y contenidos que se publican constantemente en la CT, no impiden que en automático se imponga la lógica rizomática de la participación y que sólo los usuarios más veteranos de la comunidad, o los más avezados digitalmente, puedan utilizarlas en su beneficio.

e) Liderazgo y ejemplo de participantes plenos

Si en el apartado anterior destacábamos la importancia de un sistema de participación definido por la igualdad en el acceso (no centralizado ni jerárquico), en éste hay que señalar la importancia que ciertos participantes tienen sobre el resto. Su relevancia no está establecida de antemano y en ese sentido puede afirmarse que la CT sigue una estructura horizontal. Pero la ley de Nielsen, es decir, la distribución desigual de la participación, se cumple de manera extrema en la CT, en la que pocos participan mucho (en términos relativos) y muchos, de hecho una gran mayoría, prácticamente no participan nada (al menos, no dejan constancia de su actividad en la comunidad).

Pero el fenómeno más constatado en la CT es que del conjunto de miembros que sí participan hay específicamente algunos cuya actuación tiene un impacto que va más allá del volumen de su actividad. Tienen la capacidad, de hecho, de inspirar a otros miembros en su participación y de protagonizar las principales iniciativas de la comunidad. Son lo que en términos clásicos de teoría de los medios de comunicación podríamos llamar “líderes de opinión”. O “modeladores de prácticas”, desde una perspectiva más antropológica. En el contexto específico de esta tesis sería más acertado considerarlos como “líderes de prácticas de aprendizaje”.

Un caso emblemático es el de Leonor Quintana, cuya disponibilidad para compartir su opinión de modo franco y respetuoso, el volumen de recursos e información que comparte y comenta y su cordialidad para establecer relaciones personales con otros miembros de la comunidad ha sido un ejemplo inspirador para otros miembros entrevistados. En concreto, Andrea Chávez, Silvia Ros y Carmen Moreno hacen explícito en sus entrevistas el impacto que tuvo la actividad de Leonor en su compromiso creciente en la comunidad, que las llevó a sumarse finalmente al equipo de administradores.

Otro ejemplo es el impacto que, según el testimonio de Jesús Suárez (VII ET, 25 de octubre, 2014), tuvo la actividad de Andrea Chávez como difusora de contenidos culturales mexicanos dentro de la CT (empezando con el hecho de abrir un grupo sobre ELE y México) en el aumento de nuevos usuarios de esta región y de publicaciones relacionadas con la lengua y la cultura de México.

En ambos casos, su actividad en la CT tuvo un efecto contagioso en otros miembros y marcó el camino a seguir sobre qué se podía hacer en la comunidad y cómo hacerlo. Este liderazgo es especialmente significativo en un contexto virtual donde, a diferencia de lo que sucede en el aula, no existen rutinas heredadas (al menos no consolidadas o institucionalizadas) que determinen la forma en que se participa.

Aunque cualquier miembro puede asumir ese rol significativo y tener influencia sobre otros lo cierto es que ese liderazgo recae en no muchos participantes, no más de 30, a lo sumo, desde que se realiza este estudio (en una comunidad con más de once mil miembros registrados no alcanza ni siquiera el 0.3% de participantes plenos sobre la masa social total inscrita en la CT).

Y además, en una perspectiva diacrónica amplia, lo hace de manera distribuida, pues otro fenómeno constado es que la participación de los miembros que más contribuyen en la CT no es constante en el tiempo. Precisamente una de las razones de ser del equipo de administradores es darle cierta continuidad a esa labor de estímulo y liderazgo en la comunidad pero los propios administradores, al menos en la actual etapa, encarnan en mayor o menor medida ese ritmo inconstante de su actividad, en virtud de las demandas que en cada momento tengan en su vida profesional y personal.

Esa irregularidad, no obstante, se compensa por el hecho de ser varios los que contribuyen de forma importante a la comunidad. Y también hay que tener en cuenta que a lo largo del tiempo ese grupo de participantes plenos, a excepción del equipo de administradores, ha ido cambiando. Algunos que en los primeros años eran participantes activos, como Fátima Cheikh-Khamis o Maribel Barrera, han prácticamente desaparecido en los últimos (al menos, hasta su participación en el último ciclo de los Encuentros Todoeele).

Otros, como Jeff Leiffson (ZMG4U) han aparecido con cierta asiduidad en los últimos meses. De hecho, lo habitual es que se sucedan diferentes “oleadas” de actividad intensa de diferentes miembros (que pueden durar unos días o semanas, casi nunca meses enteros) que se van turnando a lo largo del tiempo en una especie de coreografía no orquestada (azarosa, en gran medida) que forja el ritmo de actividad en la CT.

f) Diseminación y capitalización de iniciativas

En una comunidad virtual con un número de miembros tan amplio y con una actividad de participación tan heterogénea no es sencillo que los propios participantes detecten con facilidad los foros y los miembros con quienes podrían interactuar de forma productiva.

De hecho, uno de los problemas principales de la CT es precisamente dar visibilidad a los contenidos más relevantes en términos de actualidad e interés para otros miembros. Al volverlos más visibles aumenta, en principio, la probabilidad de que ciertos recursos valiosos (materiales, información, relaciones, iniciativas) puedan diseminarse con más facilidad a toda la comunidad y, en consecuencia, de que el aprendizaje orgánico pueda desarrollarse con plenitud. De lo contrario, las experiencias de aprendizaje corren el riesgo de resultar minoritarias en número, reducidas en su alcance y efímeras en su duración.

En la CT existen dos estrategias en favor de la diseminación de contenidos y participaciones valiosas: la tecnológica y la política de comunicación. En la tabla 37 pueden observarse los diferentes recursos tecnológicos que la dirección de la CT pone a disposición del usuario a partir de las posibilidades que ofrece la plataforma de NING.

Sección de la CT	Herramienta tecnológica	Función diseminadora: dar visibilidad a...
Portada	Miembros	Los 8 miembros de actividad más reciente en la CT
	Lo + visto	Las 5 publicaciones más vistas y comentadas en las últimas semanas
	Videos	Los 3 videos más vistos/comentados de las últimas semanas
	Actividad reciente	Las últimas publicaciones (de 10 a 15)
	Foros	Los últimos mensajes en foros
	Blogs	Los últimos post en Blogs
	Grupos	La actividad reciente en los Grupos
Mi Página	Información de perfil	Información clave sobre el usuario que él mismo añade a su perfil
	Actividad reciente	Últimos mensajes o actividad en la CT del usuario

Miembros	Ordenación por “recientemente”	Los últimos miembros en tener actividad en la CT
Foros	Foros recientes	Últimos mensajes publicados en Foros
	Más populares	Foros que más respuestas han tenido en la CT
	Categorías	Temáticas que han agrupado una parte significativa de los foros
Fotos/	Últimos	Últimas imágenes compartidas en la CT
Videos	Más prestigiosos	Mensajes visuales más comentados
	Más populares	Mensajes visuales más vistos

Tabla 37: Herramientas tecnológicas en la CT de diseminación de contenidos valiosos y actuales

Fuente: elaboración propia

Estas herramientas le sirven al usuario para ponerse al corriente de la actividad reciente en la comunidad y también para acceder a contenidos históricamente valiosos de la CT (en virtud del número de vistas y comentarios que cada mensaje recibe y que queda registrado en el servidor de NING).

A pesar de su utilidad innegable estas herramientas pueden suponer también cierto obstáculo en el camino del usuario para reconocer fácilmente su red personal de aprendizaje en la CT. A priori, algunos de sus inconvenientes son:

- cierto grado de redundancia (por ejemplo, la actividad reciente en los foros se presenta tanto en la pestaña de Foros dentro de la sección de la Portada como en la propia sección de Foros);
- exceso de herramientas: para algunos participantes (no familiarizados con la CT) el número de entornos que presentan la información puede superar su capacidad de atención y provocarle cierta saturación visual.

Esas herramientas tecnológicas contribuyen a diseminar en la CT los recursos, personas y participaciones más significativas en cada momento. Sin embargo, su buen uso requiere que el sujeto tenga la voluntad de prestar atención a esos estímulos y de que manipule esas herramientas de ordenación y filtrado de información. Y, para ello, requiere interés, tiempo y cierta destreza digital.

Es por ello que la CT incorpora otra estrategia de diseminación que no depende de la acción del usuario sobre las condiciones establecidas (es decir, una acción con sentido abajo-arriba) sino de la dirección de la comunidad (es decir, arriba-abajo).

Su creador, Jesús Suárez, envía semanalmente al correo de todos los miembros de la CT un boletín con las novedades más interesantes tanto del portal de Todoeele como de la Comunidad Todoeele, el cual tiene dentro del boletín una sección autónoma (Ver Figura 30). En otras ocasiones puede dedicar el boletín exclusivamente a los contenidos de la Comunidad Todoeele, sin combinarlos con los del portal Todoeele.

El boletín, en la sección que se refiere a la CT destaca los siguientes contenidos: a) Foros más relevantes de la semana; b) grupos con más actividad semanal; c) recursos compartidos significativos (videos, imágenes, etc.); d) una réplica de los miembros y los contenidos más populares según las herramientas de la plataforma antes mencionadas.

Es decir, el boletín supone un ejercicio de curaduría de la actividad de la comunidad en una semana, filtrada por el director de la CT. El filtrado, en realidad, se apega a la actividad que la propia comunidad destaca (por número de visitas o de comentarios), pero permite que el director pueda resaltar alguna

actividad o iniciativa especialmente significativa. Es lo que sucedió, por ejemplo, cuando se anunció el ejercicio de este estudio etnográfico en el boletín de la semana del 7 al 13 de abril del 2014 (Figura 30).



Figura 30: Comparación entre el Boletín de Todoee (27 de abril- 3 de mayo 2015) y el boletín de la Comunidad Todoee (7 al 13 de abril, 2014)

En cualquier caso, la disseminación de esa información entre los miembros de la comunidad no es suficiente para garantizar la transferencia de las buenas prácticas de uso y aprendizaje de la CT de algunos participantes a la totalidad de los miembros. El problema es crucial pues la riqueza de posibles relaciones entre miembros de la comunidad, de interacciones productivas entre ellos y de adopción de los recursos que circulan en la comunidad por parte de sus usuarios contrasta con el rendimiento limitado, parcial y efímero que se hace de ese potencial.

Además de la diseminación de la información se requiere el apoyo de otros miembros de la comunidad para impulsar las iniciativas o dinamizar las discusiones en los foros. Utilizamos el término de “capitalización” para aludir a los recursos simbólicos (permiso, ánimo, aprobación) o tangibles (generación de ideas, asesoría, colaboración, facilidades tecnológicas) que la comunidad ofrece para materializar una iniciativa y que en la práctica son activados por los usuarios.

Los Encuentros Todoeele son un buen ejemplo de esa capitalización. El caldo de cultivo ya existía en la comunidad, donde cada vez se hacía más evidente la utilidad de generar contenidos de formación en los que participaran los propios miembros de la CT. Fue Carlos G. Casares quien movilizó en primera instancia la iniciativa y la capitalización en este caso consistió en el apoyo del resto de administradores y del propio Jesús Suárez.

El siguiente paso fue la materialización de esa idea, que en este caso fue exitosa pero que aun siéndolo ha experimentado cambios significativos en cada nuevo evento, como el medio tecnológico elegido (de *Adobe Connect* a *GoogleHangouts*) o el formato del evento (de la videoconferencia a la mesa redonda).

En caso de fracaso, es decir, si los resultados de la iniciativa no responden a las expectativas generadas por el usuario, la iniciativa puede desvanecerse o puede rediseñarse (figura 31).

Lo interesante es, precisamente, el carácter abierto, en constante estado de “edición”, en términos digitales, de cualquier iniciativa, a diferencia de los modelos de control de calidad industriales aplicados a los sistemas educativos institucionales, basados en la estandarización de los procesos y la replicabilidad de iniciativas decretadas por los tomadores de decisiones (diseñadores

curriculares, directivos académicos y profesores), no por los usuarios en última instancia del sistema (los alumnos)



Figura 31: Ciclo de la producción del aprendizaje orgánico en escala comunitaria

Fuente: Elaboración propia

6.3.2.3. Problematicación y límites: conclusiones parciales

En primer lugar, es importante no confundir el “aprendizaje orgánico” con procesos de aprendizaje puramente caóticos o azarosos que suceden, por ejemplo, en la vida cotidiana o en cualquier ámbito profesional. Si bien no existe un programa previo de propósitos de enseñanza ni tampoco un diseño instruccional que dirija toda la actividad, sí hay en la CT, en cambio, una serie

de intenciones educativas (basadas en una cultura de apoyo mutuo entre pares que se ha definido como “sharismo”), un liderazgo (encarnado en Jesús Suárez y extendido al equipo de administradores) y un diseño de las condiciones de interacción (dependientes de las posibilidades tecnológicas de la plataforma NING y de su configuración específica por parte de Jesús Suárez).

También existe como cimiento y razón de ser de todo el proceso una comunidad de pares que comparten o desean compartir un mismo oficio profesional y que, por lo tanto, tienen en común una agenda de conocimientos y necesidades.

Como afirman Williams, Karousou y Mackness (2011: 45) respecto a los procesos de aprendizaje en entornos abiertos e interactivos, “la apertura necesita ser balanceada con ciertas restricciones y valores inclusivos”. Y esas restricciones son el resultado, por una parte, de condiciones externas (tecnológicas), ajenas al control de los participantes y, por otra, de condiciones internas o culturales, como las normas de comportamiento establecidas, las prácticas de comunicación habituales y las problemáticas compartidas por los sujetos.

No obstante, ni las condiciones externas ni las internas son inamovibles. Así como las primeras imponen un conjunto definido de potencialidades (y excluyen, por tanto, otras) la forma en que los sujetos juegan ese tablero de opciones contribuye a modificar los límites del propio tablero. Escenario e intérpretes, por tanto, co-evolucionan en un ritmo de actividad constante.

Un ejemplo de condiciones externas que fueron modificadas por el devenir de la actividad en la CT fue el cambio de configuración, ya mencionado, de comunidad privada a comunidad pública. Aunque la decisión fue tomada (tras consulta previa) por el administrador de la CT el hecho de que sintiera la

necesidad de abrir la comunidad se debió, en parte, al crecimiento exponencial de ésta, al agotamiento de ciertas dinámicas que había observado y a la evolución general de la propia red, cuya tendencia hacia la apertura domina el debate en estos años (Tapscott, 2013).

Así que el aprendizaje orgánico se mueve entre fuerzas que generan entre sí tensión y sinergia al mismo tiempo: en la medida en que predomina la identidad compartida y la “empresa común” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) nos acercamos a una experiencia de aprendizaje orgánico cercana a la de una “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991); si, por el contrario, predomina la apertura y la dispersión, el aprendizaje orgánico se aproxima a una experiencia de “código abierto” como lo que sucede, por ejemplo, en la construcción participativa de Wikipedia o la mejora colectiva del sistema Linux (Lankshear y Knobel, 2008).

Un segundo equívoco que conviene evitar es la asociación entre interacción y aprendizaje. No toda interacción supone aprendizaje, aunque todo aprendizaje sí presupone interacción, como defiende el constructivismo (Vygotsky, 1978) y la teoría de la actividad (Leontiev, 1984), ya sea con otros o con el entorno. Ni tampoco puede afirmarse que toda interacción que supone aprendizaje implica el mismo grado de calidad en el aprendizaje, como defiende, entre otros, el Modelo para el Análisis de la Interacción (IAM, en inglés) de Gunawardena y cols. (1997).

Autores libres de sospecha de conservadurismo educativo como Fullan y Hargreaves (1996: 18) resumen de la siguiente forma el “lado oscuro” de los procesos de aprendizaje mediados por colaboración:

Ahora que el trabajo en equipo encuentra más defensores hemos empezado a ver su lado oscuro. A pesar de sus beneficios

demostrables, no deja de tener sus problemas, muchos de los cuales son graves. No trae consigo nada automáticamente bueno. La gente puede colaborar para hacer cosas buenas o malas o para no hacer nada en absoluto.

Aunque la afirmación anterior aludía a la colaboración de los profesores en las escuelas bien puede aplicarse a la interacción en entornos virtuales informales como el de la Comunidad Todoeele. En la siguiente lista se registran algunos tipos de interacción frecuentes en la CT y que en términos de aprendizaje son, a priori, improductivos:

- mensajes en los foros que responden a un mensaje anterior y que no reciben nueva respuesta;
- mensajes cuya discrepancia con el anterior se enfocan en la descalificación de la persona o en la atribución prejuiciosa de cualidades intrínsecas negativas adheridas a su posición;
- mensajes que en respuesta a otro anterior abren una nueva conversación que poco o nada tiene que ver con la anterior y que no es continuada por ningún otro participante.

Lo que tienen en común las anteriores interacciones es que a pesar de manifestarse como conversaciones, es decir, como secuencia de mensajes conectados entre sí, en realidad no generan conversación pues la conexión entre los mensajes es tecnológica (aparecen en el mismo hilo de discusión) no semántica. Más que de un diálogo asistimos en esos casos a una sucesión alternada de monólogos.

El problema, además, de esas interacciones estériles en términos de aprendizaje es que ocupan un espacio de visibilidad que contribuye a invisibilizar en cierto grado otras interacciones más productivas. Como dice Eva Martin (entrevista por Skype, 4 de junio de 2015), generan “basura” que impide acceder fácilmente a, por ejemplo, los proyectos abiertos de colaboración (como las iniciativas de crear actividades conjuntas en Googledocs lideradas por la propia Eva Martin y apoyadas por Leonor Quintana, Carmen Moreno o Lidia Moreno).

Y, precisamente el caso de estas iniciativas en *Googledoc*, reflejan otro de los límites o problemas del aprendizaje orgánico: la inconsistencia en el tiempo. Cuando las interacciones son fructíferas y construyen procesos de aprendizaje (es decir, cuando evitan los dos riesgos mencionados anteriormente, el del caos y el de la falta de dialogicidad auténtica) el principal reto es consolidar en el tiempo esa colaboración.

Al no existir una agenda establecida de antemano para la duración de esa actividad conjunta su mantenimiento está sujeto no sólo al mutuo interés sino a la vigencia de las condiciones que permiten la participación de los sujetos involucrados (entre ellas, según insisten en las entrevistas, que su vida regular les permita esa disponibilidad de tiempo).

Uno de los mejores ejemplos es, precisamente, las iniciativas de trabajo colaborativo en el *Grupo de Google Docs*, iniciado en noviembre del 2010. Algunas de ellas, como “la Navidad por países”, un documento creado para que todos los colaboradores ofrecieran un relato de cómo se festeja la navidad en su región de origen o residencia, duró lo suficiente como para incluir el trabajo de, al menos, 8 miembros constatados (ya que muchas de las contribuciones quedaron consignadas como “anónimo”, es decir, como miembros que acceden desde una cuenta no registrada en Googledoc) y extender su labor a lo largo de 12 cuartillas. Aunque ha tenido ediciones sucesivas a lo largo de 3 años, el

núcleo duro de la duración de la construcción colaborativa del documento se extendió desde el 28 de noviembre del 2010 al 15 de enero del 2011, es decir, un mes y medio aproximadamente.

Este éxito contrasta con el caso de “Culturilla general”, documento en *Googledoc* creado para elaborar un test de opción múltiple sobre contenidos de cultura general sobre España. El documento en la práctica fue elaborado por Eva Martín y la actividad central de su compilación duró 3 días, del 4 al 7 de diciembre del 2012. No sólo el nivel de interacción con otros participantes (de nuevo no podemos saber cuántos al quedar registrada su actividad como “anónimo” en el sistema de *Googledoc*) fue notablemente menor sino que la iniciativa no logró perdurar más allá de unos días.

6.3.3. Claustro de profesores: el tercer espacio

En varias entrevistas, sobre todo a aquellas realizadas a miembros del equipo de administradores (Carmen Polo, Andrea Chávez y Lidia Moreno), hay una convergencia en los testimonios a la hora de señalar el valor de la CT como una especie de “claustro de profesores” (Carmen Polo) donde se generan redes de apoyo mutuo, se intercambian pareceres y experiencias sobre la práctica profesional, se comparten recursos y materiales didácticos y se alimentan vínculos personales entre colegas. Es decir, se reproduce en el medio digital el tipo de dinámicas que usualmente los profesores asocian a la “sala de profesores” que idealmente debería encontrarse en sus centros de trabajo.

En términos de aprendizaje, el valor de esa “sala de profesores virtual” consiste en integrar el trabajo colegiado en un entorno informal y propiciar, con ello, no sólo eventos específicos de colaboración para la resolución de

problemas o de formación profesional entre pares sino, sobre todo, un ambiente de seguridad, complicidad, pertenencia y amistad.

Estas redes de afinidad suponen en la práctica un capital social (Kilpatrick, Johns y Multford, 2010) clave en el aprendizaje a largo plazo dentro de cualquier institución o comunidad. Aunque, insistimos, la relevancia de este entorno social virtual va más allá de su productividad educativa y, como señala Howard Rheingold (1993), supone en la práctica un “tercer espacio” (Ray Oldenburg, 1991) emergente para las comunidades profesionales. La siguiente cita define bien algunas características de los terceros lugares que, a nuestro juicio, reflejan también de manera precisa el tipo de ambiente que encontraron algunos miembros entrevistados en la CT:

Los terceros espacios existen en un terreno neutral y sirven para nivelar a sus huéspedes en una condición de igualdad social. Dentro de estos lugares, la conversación es la actividad primaria y es el mayor vehículo para la expresión y valoración de la personalidad y la individualidad. Los terceros espacios se dan por sentados y la mayoría tiene bajo perfil. [...]. El carácter de un tercer lugar está determinado sobre todo por su clientela habitual y se caracteriza por un estado de ánimo juguetón, que contrasta con la participación más grave de la gente en otras esferas. [...]. El tercer lugar es muy similar a un buen hogar en el bienestar psicológico y el apoyo que se extiende. (cit. en Rheingold, 1993) (trad. propia).

Aunque Oldenburg entiende que el “tercer espacio” más importante en las sociedades modernas lo representan las cafeterías, cervecerías y sitios similares (el pub británico, las teterías en los países árabes, etc.) Rheingold (1991) defiende que el mismo sentido social, democrático y relajado es asumido por las comunidades virtuales.

Ambos autores coinciden en la pérdida de relevancia de terceros espacios que tradicionalmente han marcado la vida de las comunidades, como las plazas de los pueblos o ciudades, la parroquia o los centros vecinales. Y, por tanto, en la necesidad emergente de reinstaurar ese tercer espacio en otros entornos contemporáneos.

En el caso específico de las escuelas, para Fullan y Hargreaves (1996) una de las raíces de su falta de eficiencia es precisamente las condiciones de aislamiento en las que trabaja el profesorado, carente de entornos y de estímulos para la generación de redes de colaboración. ¿Son las comunidades virtuales de docentes en internet una alternativa para restituir el “tercer espacio” de socialización y colaboración que no les es dispensado en sus centros de trabajo?

El testimonio de Andrea Chávez es especialmente revelador en este sentido. Andrea lleva más de 15 años (desde 1999) dedicada a la enseñanza de español como lengua extranjera. Se formó en la carrera de letras en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y está cursando actualmente una maestría en el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. Su periplo profesional como maestra de ELE ha estado marcado por la incertidumbre, la versatilidad y la precariedad salarial. Ha dado clases en instituciones universitarias de sólida tradición, como el CEPE (Centro de Español Para Extranjeros) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y también en academias privadas y ha combinado esos trabajos formales con clases particulares.

Antes de involucrarse activamente en la Comunidad TodoEle comenta que se sentía aislada en los centros educativos donde trabajaba (entrevista por WhatsApp, 5 de agosto de 2014). La práctica más común en esas instituciones era ofrecer un libro de texto al profesor de español y un programa definido de

contenidos que debían ser impartidos según una secuencia también establecida. Es decir, en esos sistemas el profesor de español es un “instructor” de un paquete pedagógico en cuya elaboración no participa.

Sin embargo, desde que comenzó a trabajar como maestra tuvo la inquietud de construir su propia filosofía educativa y de preparar sus propios materiales. En las instituciones educativas, confiesa, “me sentía como una persona que hace cosas que nadie ve”. Sus propios colegas, en general, no parecían interesados en el tipo de innovaciones que Andrea proponía. Así lo resume Andrea: “no encontraba en las personas con las que trabajaba y que tenían experiencia dando clases otras formas de enseñar. [...] En México yo me encontraba con un sentimiento de aislamiento, de falta de interés por mi trabajo” (entrevista por WhatsApp, 6 de agosto, 2014).

Como parte de su interés por crear su propio repertorio de recursos y materiales para sus clases Andrea acude a internet. En una de esas búsquedas encontró la Comunidad TodoELe y a medida que fue participando en ella fue cambiando también su sensación de aislamiento y ninguneo profesional. Así lo describe:

En la CT encontraba muchísimas cosas para aprender y formarme [...] y fui teniendo una serie de experiencias en la comunidad que me llevaron a tener una visión más compleja, con más dimensiones que las que había encontrado en mi entorno de trabajo. [...]. Me empecé a liberar de los libros y ahora tengo una gran libertad de tomar de donde sea materiales, recursos y formas de enseñar. (8 de agosto, 2014).

En la CT encontró un entorno social, para empezar, más diverso no sólo en términos culturales (es decir, más cosmopolita) sino también pedagógicos, con colegas que al igual que ella estaban interesados en actualizarse y en innovar sus prácticas de enseñanza. La CT le proporcionó una sala de

profesores de escala global con quienes discutir sobre lingüística (como en el foro “A vueltas con la teoría de la declaración”), compartir recursos audiovisuales (como en el *Grupo Cortometrajes*, donde conoció cortos de España y Argentina) o enriquecer sus competencias digitales (a partir de su experiencia en la CT decidió abrir su propio blog). Encontró, en definitiva, interlocutores afines, por un lado y, por otro, un entorno propicio para la colaboración y la visibilización de las prácticas de trabajo de cada miembro.

Otro testimonio en la misma línea es el de Carmen Polo, de Zaragoza (España). Tras licenciarse de Filología Hispánica se presentó a oposiciones para maestra de escuela pública y empezó a dar clases a inmigrantes a la Asociación Cantabria ACOGE. Decidió migrar a Alemania y allí vive desde hace una década. Carmen comparte con Andrea su movilidad profesional y la inestabilidad de sus contratos como maestra ELE, lo que ha llevado a simultanear varios empleos.

Coincide también con ella al señalar la falta de integración con sus colegas en esos centros: “Iba de un lado a otro... no teníamos ninguna relación entre docentes. [...]. Era muy complicado, pues no se organizaban proyectos, no charlabas sobre el trabajo, yo no tenía ninguna posibilidad de intercambiar experiencias o materiales con nadie” (entrevista por WhatsApp, 10 de enero, 2015).

Así resume, en cambio, su experiencia en la CT, en la que acabó volviéndose una participante activa y, a la postre, una administradora: “me encanta la idea de compartir material, de pedir consejo a otros compañeros, de encontrar un poquito de ese apoyo que supone un claustro de docentes”. Además, nos comenta cómo dentro de ese tercer espacio profesional hay también sus propios espacios interiores, sus propios círculos de mayor cohesión. Es lo que ha vivido, al menos, respecto al resto de integrantes del

equipo de administradores: “Para mí es como si los administradores fueran mis colegas de trabajo a los que puedo preguntar cualquier cosa, de los que me he sentido apoyada y de los que he recibido mucho cariño”. (11 de enero, 2015).

Como contrapunto, hay que señalar, también las limitaciones que presenta la CT como tercer espacio del profesorado de ELE productivo en términos de aprendizaje. A diferencia de lo que ofrecería una sala de profesores o una serie de proyectos de academia colegiados, el grupo de personas que convergen en la CT debe construir *ex nihilo* su propia camaradería.

Los dos testimonios antes reseñados pueden dar la impresión sesgada de que esa red de confianza se forja casi por inercia, cuando lo usual en una comunidad virtual con más de diez mil miembros registrados es la sensación de anonimato, de desconocimiento mutuo. Andrea y Carmen pudieron cultivar esa cohesión a lo largo del tiempo principalmente por estar conectadas de forma estable en su labor como administradoras.

También otros miembros que no han sido administradores, como Fátima Cheikh o Maribel Barrera, reportan en sus entrevistas la misma sensación de haber encontrado en la CT una red de apoyo profesional, pero de nuevo, esta conexión se dio gracias a la contribución e involucramiento de estas dos usuarias en la comunidad. Sin ese esfuerzo por participar, por compartir dudas y recursos y por crear vínculos personales, parte del potencial de la CT para operar en la práctica como una sala de profesores se desperdicia.

Eso no significa que no sea igualmente provechoso incluso si el usuario asume el rol de *voyeur* y obtiene recursos y soluciones para su práctica profesional sin hacerse presente en la comunidad. Lo que sí implica es que esas “salas” de camaradería son móviles, flexibles, están en constante recreación y, además, dependen de trayectoria y perfil de participación de cada usuario.

Otra diferencia notable respecto a esos otros terceros espacios que ofrecen las instituciones educativas es que en la CT la intensidad de la sensación de la presencia de otros y del vínculo que se establece entre los usuarios es más vulnerable al paso del tiempo y más difusa y descontextualizada.

En muchas entrevistas, cuando el etnógrafo preguntó qué otras personas de la comunidad habían sido significativas para el entrevistado éste/a respondió que no recordaba sus nombres (aunque sí el tipo de ayuda que habían recibido o el perfil de la otra persona o de la relación).

Eso supone un obstáculo para fraguar proyectos de colaboración más consistentes, como comentaba Eva Martín en su entrevista, que atribuye parte del problema a que el flujo de actividad en una comunidad de estas dimensiones termina invisibilizando a tus pares más afines y ensordeciendo posibilidades de diálogo en el ruido masivo de mensajes que no generan colaboración o diálogo.

Tomando como analogía los ejemplos de tercer espacio contemporáneos que citaba Oldenburg, un café con amigos es un excelente entorno para el aprendizaje entre pares pero una macrodiscoteca ofrece un ambiente poco propio para la conversación y el entendimiento racional.

Una última limitación connatural al medio es la asincronicidad de la interacción, es decir, el hecho de que pueda transcurrir un tiempo indeterminado entre cada uno de los mensajes o recursos compartidos y la intervención del siguiente interlocutor.

Si bien esta asincronicidad puede tener beneficios colaterales, como la elaboración de cada turno de palabra o la flexibilidad a la hora de intervenir en

al conversación, también es innegable que puede debilitarse el ímpetu de la misma, esa fuerza del instante, su *momentum*. Es, en parte, lo que sucedió en esos documentos de *Googledocs* truncados, precisamente por el apagamiento paulatino de su chispa inicial.

No es casual, de hecho, que en la gran mayoría de los foros de discusión exitosos, con más de diez participaciones, el hilo de mensajes transcurriera en los primeros días inmediatamente posteriores a la publicación del primero (es más, concentrándose en las primeras horas).

En definitiva, la relevancia de esas redes flexibles de apoyo y socialización entre colegas que se establecen en la CT es sistemáticamente contrarrestada con la desaceleración que produce el paso del tiempo, excepto en aquellos casos en que la reiteración del encuentro o de la colaboración en proyectos de mutuo interés renueven y consoliden la relación, como en el caso de los administradores de la comunidad.

6.3.4. Aprendizaje inductivo y situado

El tipo de conocimiento que articula comúnmente las estructuras de las instituciones educativas obedece a una epistemología pedagógica deductiva y lineal que en esencia puede explicarse como la orientación de los procesos educativos a la transmisión de una serie de conocimientos/competencias considerados relevantes para la especialización en un campo del saber o un área profesional.

Autores como Stephen Downes (2011) definen la lógica que subyace a este modelo como una lógica *top-down* (de arriba a abajo) cuya instrumentación

parte de los proveedores de servicios educativos y cuyos destinatarios son los alumnos. Esa lógica se manifiesta en, al menos, tres dimensiones:

- a) nivel geopolítico: los contenidos de enseñanza de los programas educativos se deciden según criterios establecidos por tomadores de decisiones de orden nacional e internacional, que imponen su agenda a las agentes educativos locales.

El esquema básico dominante (en su versión simplificada) sería el siguiente: organismos internacionales y organizaciones gubernamentales determinan una serie de principios o modelos competenciales prioritarios (en respuesta a las exigencias del mercado o de la propia tradición de modelos educativos anteriores) y regulan la forma de evaluar su instrumentación (estándares, exámenes y acreditaciones, entre otras estrategias).

En el caso de la enseñanza de ELE las directrices del Consejo de Europa han marcado los pasos del diseño curricular de los programas del Instituto Cervantes, entre otros centros de enseñanza de referencia en España o de los programas del CEPE de la UNAM en México.

- b) nivel pedagógico: la educación se concibe bajo un orden explicado (Ranciere, 2003) que supone la transmisión del saber del experto, el profesor, al novato, el alumno, bajo la premisa de que este último parte de una carencia.

Parece una concepción completamente aceptada que en el caso del aprendizaje de un idioma el profesor, que es experto en el dominio de ese idioma, tiene la función de ayudar e instruir la adquisición del manejo de esa lengua al alumno. Sin embargo, como ya argumentaban los defensores del Enfoque Natural en la enseñanza de lenguas como Krashen y Terrell (Richards

y Rodgers, 2001), el aprendizaje de la lengua materna sucede de manera universal como parte de un proceso de exposición al habla y de retroalimentación constante que los bebés experimentan sin la dirección de un experto en un mundo de adultos hablantes de esa lengua.

- c) nivel institucional: en un centro escolar común existe una estructura de poder que vertebra las decisiones educativas según, al menos, tres niveles: el de la coordinación administrativa, el del profesor y el del alumno.

En el caso de la enseñanza de ELE el predominio de ciertos contenidos lingüísticos estandarizados según las instituciones dominantes en el sector y de ciertas metodologías consideradas hegemónicas (en los últimos años de raíz comunicativa-funcional) hacen del profesor un agente educativo especialmente subordinado a las directrices programáticas que recibe de parte de la coordinación.

A su vez, el alumno está especialmente subordinado, en su condición de no hablante pleno de un idioma que está aprendiendo, a la *autoritas* del profesor. En definitiva, si esta escala administrador-profesor-alumno está verticalizada en cualquier campo educativo en el sector de la enseñanza de idiomas la jerarquización de esos roles es especialmente intensa.

Frente al escenario anterior, los procesos educativos que tienen lugar en la CT son, fundamentalmente, inductivos y horizontales y la lógica que subyace en el sistema es justo la inversa o de “*bottom-up*” (de abajo a arriba). El centro de todo el proceso y quien tiene el poder (y el peso) de su propio aprendizaje es el usuario, que puede o no participar activamente en la comunidad, compartir y obtener recursos y materiales e involucrarse activamente en la evolución de su aprendizaje.

Como ya se ha comentado, desde la perspectiva de una comunidad virtual el participante no define su aprendizaje en términos exclusivamente individualistas y en este sentido hablar de autonomía en el aprendizaje o de autodidactismo es de alguna forma desvirtuar la forma en que se construye el conocimiento.

Una perspectiva que describe mejor el proceso es la que sitúa el análisis en una escala colectiva y, como proponen Lave y Wenger (1991) al respecto a las comunidades de práctica, entienden el aprendizaje como el proceso de integración de un individuo en prácticas y actividades comunitarias (evolucionando desde su incorporación periférica a su plena ubicación en el núcleo de los eventos y recursos de esa comunidad).

Esta lógica de abajo a arriba y de fuera a adentro, supone un giro de 180 grados respecto a la educación institucionalizada: el aprendizaje es inductivo. Esto significa que en lugar de partir de una serie de contenidos de aprendizaje deseables, determinado en instancias ajenas al contexto en que el estudiante se desenvuelve y construir un sistema (organizacional y didáctico) para facilitar su adquisición, en la CT es el “alumno”, en este caso el docente de ELE, quien decide qué quiere aprender, cómo desea hacerlo (dentro de las condiciones existentes que va descubriendo en su actividad), cuándo y dónde desea hacerlo (dentro de sus condiciones de vida y de conectividad tecnológica).

Y ese alumno no parte de una agenda establecida por sí mismo, con una serie de necesidades de aprendizaje específicas articuladas de antemano, sino que a través de su participación de ese entorno digital, de sus carencias y curiosidades formativas concretas y de las actividades, miembros y eventos a su disposición en cada momento en la CT desarrolla su experiencia de aprendizaje.

Una consecuencia natural de esta forma de aprender es el carácter situado del aprendizaje. Fátima Cheikh-Khamis lo resume de la siguiente manera: “para los profesores que estábamos empezando la CT ha sido una oportunidad magnífica de formación, contada por profesores que están en contacto con el aula, nada teórica, continua”. Este último contraste teoría vs. práctica es crucial para entender el carácter situado del aprendizaje.

La experiencia que nos reporta Fátima es reveladora: en sus inicios como maestra de ELE, cuando conoció la Comunidad Todoestele, debió afrontar el reto de dar clases de español básico a inmigrantes (sobre todo magrebíes) en Zaragoza. Los manuales de pedagogía de ELE que tenía a su disposición, así como los programas de formación docente, partían de supuestos de enseñanza descontextualizados (cómo enseñar el idioma sin definir el grupo meta y qué enseñar del idioma sin especificar qué registro y funciones comunicativas concretas del idioma eran relevantes para un grupo concreto de alumnos). En la CT encontró interlocutores válidos que ya habían tenido experiencias en el tipo de situación pedagógica que debía resolver Fátima. Obtuvo consejos personales, estrategias didácticas y materiales concretos para esta situación.

En el caso de la enseñanza de ELE la casuística pedagógica es casi infinita. A diferencia de otros campos profesionales de pedagogía donde el profesor puede especializarse en un nivel educativo concreto (educación básica, media, superior), en un contenido de enseñanza (de cierta disciplina del conocimiento) y en un grupo meta culturalmente más estable (de una misma región cultural, de una edad parecida, de unos hábitos de aprendizaje más homogéneos), el profesor de ELE suele tener delante de sí un alumnado altamente flexible y heterogéneo en virtud de la combinación de, al menos, las siguientes variables:

- El nivel de competencias lingüística: a pesar de la nivelación institucional y la división estandarizada de 6 niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), según el Marco Común de Referencia Europeo, la heterogeneidad de niveles de destreza en un mismo salón de clase es la regla común, no la excepción.
- Los intereses específicos de aprendizaje: que pueden ser turísticos, académicos, profesionales, de integración social, etc.
- El país y lengua de origen del alumno: que conlleva el hecho de que en un salón de clase los alumnos provengan de diferentes regiones, de diferentes lenguas madre y de diferentes bagajes idiomáticos.
- Los hábitos de adquisición de una lengua extranjera: con alumnos con tradiciones más gramaticales y otros de hábitos más comunicativos, por simplificar la cuestión.
- La relación lengua/cultura: con alumnos interesados en aprender la lengua como medio para conocer la cultura y otros, a la inversa, cuya prioridad es el dominio técnico de la lengua más allá del país y cultura donde está situado el centro de estudios.
- La edad, con una creciente demanda de la enseñanza de idiomas a niños y adultos mayores, lo que dispara la heterogeneidad que ya existía.
- El tipo de organización y nivel educativo: clases particulares, escuelas de idiomas en centros turísticos, sistemas educativos nacionales, universidades, academias para adultos, etc.

En la práctica del aula cada profesor de ELE debe resolver retos educativos que dependen directamente de la situación concreta de su grupo meta y de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en esa situación. Es decir, debe elegir (si su centro le permite esa potestad) actividades y materiales acordes a los intereses y necesidades de sus alumnos, debe resolver dudas específicas no predecibles (pues en muchos casos se derivan de la interacción entre esos alumnos y los entornos lingüísticos-culturales con los que se relacionan) y debe evaluar los resultados de ese aprendizaje particular.

La Comunidad Todoele ofrece un entorno que permite resolver esas dudas a partir de la experiencia de otros colegas que se han visto en situaciones similares. Y de hacerlo, además, partiendo de dudas o problemas de enseñanza específicos, que se comparten con la intención de recibir retroalimentación útil. La secuencia de aprendizaje en este caso parte de la aplicación, del problema y busca una solución o fórmula. Es por ello que nos permite calificarlo de inductivo. La estructura de los foros está pensada precisamente para ofrecer una arquitectura de colaboración que atienda a esa demanda situada e inductiva y que lo haga, además, no desde la autoridad del experto sino desde la colaboración del colega.

Otro ejemplo de arquitectura inductiva y situada es la clasificación de los mensajes. Desde una perspectiva institucional del conocimiento las categorías responden a una taxonomía establecida por el experto en el área a partir de una división conceptual de su repertorio de conocimiento. En cambio, como defienden Lankshear y Knobel (2008), la lógica de las redes sociales crean su propia delimitación de los contenidos a través de un sistema de etiquetas (*tags*, en la jerga digital) que elige el propio individuo de manera intuitiva, es decir, a través de una “folksonomía” o sistema semántico decidido por la colectividad.

CAPÍTULO 7:

CONCLUSIONES

7.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior el principal objetivo fue cartografiar las mejores prácticas de aprendizaje observables en la Comunidad Todoele y retratar el sentido que esas experiencias han tenido para los participantes. ¿Confirmó el estudio el valor supuesto de este tipo de comunidades en línea para la formación docente, en la línea de estudios doctorales similares previos (Garrido, 2003; Murua, 2015; entre otros) mencionados en la revisión de la literatura del primer capítulo? Creemos que se presentó evidencia de campo suficiente para apreciar la potencia y la diversidad de los procesos formativos que han tenido lugar en ella.

La primera conclusión que se obtiene, por tanto, es la necesidad de que los diferentes agentes del campo educativo (investigadores, tomadores de decisiones curriculares, administradores educativos, profesorado, editoriales y los propios participantes de estas comunidades) presten una mayor atención y concedan un mayor valor a la experiencia formativa que puede obtenerse en estas cibercomunidades.

Y, para ello, estos diferentes sujetos de la educación, especialmente los docentes, puedan tener a su disposición un repertorio definido de prácticas de aprendizaje como el descrito en esta tesis. Específicamente:

a) un corpus de destrezas estratégicas para la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua en la era digital; este estudio demuestra, a nuestro juicio, las virtudes (y limitaciones) de una OCoP para una formación docente que desarrolle esas destrezas: competencia digital docente, un abordaje más integral al oficio, competencia intercultural, conciencia crítica del contenido disciplinar, la lengua; acceso y producción de recursos educativos);

b) una serie de principios y modelos de organización y desarrollo del aprendizaje (la contribución, los procesos orgánicos de aprendizaje, el cultivo de un tercer espacio profesional y el aprendizaje inductivo y situado).

Ahora bien, esa riqueza formativa no ha de ser entendida como una característica *per se* de este tipo de comunidades sino como un potencial construido colectivamente en un caso concreto y bajo ciertas condiciones. No creemos, por tanto, que de la presente investigación pueda inferirse que cualquier OCoP sea, por antonomasia, un entorno ideal para el aprendizaje y la formación profesional de cualquier docente.

En cambio, puede afirmarse que el estudio sí constata la calidad de experiencias formativas en una OCoP concreta, la Comunidad Todoefe y contribuye, en última instancia, a que los procesos educativos que se desarrollan en este tipo de comunidades virtuales de docentes puedan ser más fácilmente reconocidos, apreciados y adoptados en otros contextos, sean entornos informales en la red o sean espacios educativos institucionales.

A lo largo de este trabajo se han descrito las experiencias de aprendizaje de los participantes de la CT y se ha interpretado, desde la perspectiva de sus protagonistas, su valor, evolución histórica, características de sus dinámicas y condiciones en las que se desarrollaron. En los próximos apartados de este

capítulo se inferirán, de manera lo más sucinta posible, algunas implicaciones de este caso bajo estudio en el campo educativo.

En primer lugar, se recogerán algunos principios que han propiciado, en la Comunidad Todoole, el éxito de esos procesos de aprendizaje. La intención principal es proporcionar algunas claves para el cultivo de prácticas de aprendizaje similares, especialmente en entornos virtuales de este tipo, con los que la Comunidad Todoole comparte ciertas semejanzas. Por otro lado, se expondrán los factores que, a juzgar por el trabajo de campo, dificultaron o restringieron el potencial de esos aprendizajes dentro de este contexto.

Asimismo, se valorará esta experiencia como modelo de formación docente, retomando la reflexión apuntada en el apartado 1.3: ¿Qué ventajas ofrece? ¿Qué desventajas y riesgos conlleva? Se retomará, para ello, una de las líneas de reflexión más recurrentes derivada del trabajo de campo: el contraste entre el funcionamiento del aprendizaje en esta comunidad en línea y el que predomina en los sistemas educativos institucionales.

Trataremos de ofrecer una visión unitaria de ese contraste resaltando, primeramente, las diferencias y enfocándonos, finalmente, en las posibilidades de sinergia entre ambos modelos. Se discutirá una cuestión clave: ¿son compatibles ambos escenarios formativos, el de una cibercomunidad informal y el un sistema pedagógico institucional?

Desde un marco de reflexión más general, relacionado con los cambios culturales que se están desarrollando en internet (apartado 1.1), se comentarán, brevemente, algunas lecciones de esta tesis, que son congruentes con los cambios profundos en el aprendizaje y en el uso de la tecnología descritos en el marco teórico (apartados 1.2 y 2.1) y que refuerzan la necesidad de avanzar hacia un cambio de paradigma en la educación.

Este capítulo terminará con la exposición de las limitaciones de la presente investigación así como sus principales aportaciones, a nuestro juicio, en el campo educativo de las comunidades en línea, relacionadas con: a) la metodología de la etnografía virtual de estas comunidades; y b) un constructo teórico, la dialogicidad, que sintetiza lo aprendido sobre el aprendizaje en esta investigación.

Como coda final se describirá una iniciativa impulsada por el autor de esta tesis en la CT, el “Café Todoele”, que ejemplifica y pone a prueba una aplicación práctica del conocimiento derivado del trabajo de campo y teorizado en el apartado 6.3 y en el presente capítulo.

7.2. PRINCIPIOS QUE FAVORECEN O RESTRINGEN EL APRENDIZAJE EN UNA OCOP A PARTIR DEL CASO DE LA CT.

7.2.1. Principios o factores que favorecen el aprendizaje en una OCoP como la CT

Desde una perspectiva fenomenológica, los propios participantes valoraron positivamente en sus entrevistas y en foros las experiencias que tienen en la comunidad para su formación y desarrollo profesional. La descripción de ese valor es uno de los hallazgos de esta tesis, pues como declara una ley en sociología “no importa que un hecho sea falso, si es considerado cierto es cierto en sus efectos” (ley de Michels).

No obstante, cabe ir más allá de esa subjetividad y desvelar, a partir del análisis sistemático de las intersubjetividades, ciertas condiciones que han contribuido al aprendizaje en este tipo de entorno. En este apartado se esbozará un sumario general de esas condiciones, retomando lo ya apuntado en diferentes apartados de la presente investigación.

Será inevitable, en la conformación de esa lista, perder los detalles contextuales asociados a cada experiencia. La intención, no obstante, es poder

establecer una serie de principios o factores (ver tabla 38) que puedan servir para inspirar el diseño de futuras experiencias educativas orientadas a enriquecer y estimular los procesos de aprendizaje, ya sea dentro de entornos similares, esto es, en comunidades virtuales de docentes o bien en otros escenarios de educación, incluido el aprendizaje formal en instituciones educativas.

Dimensión	Principio	Materialización del principio en el caso CT	Apartado de la tesis donde se documenta
Tecnología	Diseño tecnológico orientado a la interacción (en balance con la centralización)	A diferencia del portal Todoole, más cercano a una web 1.0, la CT presenta diferentes entornos cuyo diseño tecnológico está orientado a la interacción de los usuarios (chats, foros, grupos, Encuentros Todoole, etc.). Si el diseño se limita sólo a potenciar la interacción ésta puede devenir en dispersión y desorden improductivo. Es necesario diseños y mecanismos tecnológicos de ordenación, filtrado y centralización de esos procesos	6.3.2.2
Rol del director (o project manager)	Liderazgo empoderante	El creador de la CT, Jesús Suárez ha imprimido un estilo liderazgo caracterizado por empoderar a participantes motivados para desarrollar su propia agenda de iniciativas y capacidades en la CT. Jesús tuvo en todos esos casos la habilidad de: a) generar un flujo de confianza en esas personas respecto a su capacidad para desarrollar con éxito sus propias iniciativas;	6.3.2.2 y 6.1.2.2.

		<p>b) enfatizar el carácter abierto y experimental de la CT, reduciendo el estrés asociado al riesgo y la incertidumbre; y</p> <p>c) ayudar a capitalizar las propuestas de estas personas ofreciendo sus consejos, aportando su apoyo en aquello que los otros no sabían hacer (como ciertas operaciones tecnológicas) y difundiendo la iniciativa entre otros miembros de la comunidad.</p>	
Rol de administradores (community managers)	Modelación de buenas prácticas	<p>El ejemplo de la actuación de los administradores ha contagiado de energía a otros miembros y ha creado un conjunto de buenas prácticas que otros miembros de la comunidad han desarrollado.</p> <p>Este equipo de colaboradores ha podido explorar su propia ruta de contribución, como el impulso a los Encuentros Todoel (Carlos G. Casares), el sistema de ordenación de los recursos compartidos (Lidia Moreno) o el protagonismo de otras culturas hispanohablantes (Andrea Chávez).</p>	6.1.2.2.
Modelo de actuación	Participación de los usuarios en términos de contribución	<p>La ley de la contribución rige las posibilidades del aprendizaje. Implica que aquellos que sí contribuyen al desarrollo de la misma acceden potencialmente a las experiencias de aprendizaje más pleno que la CT puede ofrecerles. Es más, las crean.</p>	6.3.1.
Participantes	Diversidad de perfiles pero comunidad de intereses y de sentido de pertenencia	<p>La diversidad de los miembros de la CT es uno de los atractivos para los propios miembros, pues amplía las posibilidades para la construcción de conocimiento, la discusión y la colaboración.</p> <p>No obstante, debe ir acompañada de algo que aglutine el interés y la identidad de los miembros. Un ejemplo tangible en la CT es</p>	6.1.1.4.

		la conformación de grupos en su interior establecidos según criterios de identidad o interés común.	
--	--	---	--

Tabla 38: Principios para el desarrollo de los aprendizajes en la CT

Fuente: Elaboración propia

7.2.2. Factores que restringen el aprendizaje en una OCoP como la CT

La CT no puede sólo ser considerada como un caso de éxito, pues como es común en las comunidades virtuales, está sujeta a altibajos en su actividad y en su productividad como comunidad. En estos momentos, de hecho, se encuentra en una fase de languidecimiento y transformación (apartado 6.1.1.3). El escenario de evolución más natural, según los planes concretos que tiene Jesús Suárez para la CT en el próximo año, sería reintegrarse como parte del portal Todoeele, constituir un solo entorno digital (entrevista por Hangout, 25 de agosto 2015)

Por ello, tan valioso como señalar los principios de éxito para una OCoP extraídos del caso de la CT, lo es reconocer también qué obstáculos o frenos al desarrollo de su potencial como comunidad ha tenido que enfrentar esta comunidad. En términos más conceptuales podríamos hablar, pues, de factores que restringen el aprendizaje.

En la tabla 39 se sintetizan esos factores adversos, que ya han sido referidos a lo largo de la tesis pero que ahora van a ser recopiladas de forma sucinta:

Factor o condición adversa	Descripción	Ejemplo en la CT
Ausencia de autoobservación crítica	<p>Los foros suelen manifestar la experiencia de cada quien y el agradecimiento hacia lo compartido por otro. Hay un ambiente celebrativo de la profesión, en general.</p> <p>En cambio, no hay procedimientos o estrategias para que pueda promoverse una observación entre pares de orientación crítica, con la intención de mejorar la práctica docente, pero basada en el reconocimiento de las fallas y áreas de oportunidad.</p>	<p>Foro “¿los profesores de ELE tenemos lo que nos merecemos” (Julio Alejandro Claver, 10 de febrero de 2009)</p>
Desigualdad distributiva	<p>El hecho de que una gran parte de la actividad de la CT recaiga en un número tan bajo de participantes (en relación a la membresía total) revela el bajo nivel de empoderamiento y contribución de una mayoría de usuarios.</p> <p>Esta desigualdad distributiva evidencia la comodidad de entrar en una comunidad virtual sólo para consumir sus contenidos. Para potenciar los aprendizajes en ella habría que incentivar el involucramiento y participación de una masa más amplia de usuarios.</p>	<p>Entrevista a Andrea Chávez (WhatsApp a lo largo de meses, de mayo da octubre de 2014)</p>
Faltan modelos de desarrollo de las iniciativas	<p>A lo largo de la tesis se han comentado varias iniciativas valiosas que germinaron en la CT pero no desarrollaron su potencial.</p> <p>De su análisis se infiere la falta de un modelo de desarrollo de esas iniciativas, por parte de sus mismos participantes. Faltó que éstos pusieran más energía en</p>	<p>Entrevista a Eva Martin (Skype, junio de 2015)</p>

	la visualización de una forma de colaboración más concreta, más com y más compartida y más sostenible en el tiempo.	
Diseño técnico confuso	La portada está saturada de imágenes, de textos fragmentados, de espacios. Las herramientas de búsqueda de contenidos están subtilizadas. El propio creador de la CT, Jesús Suárez, reconoce en una entrevista que el diseño de la CT “se está quedando ahora algo anticuado”. (Googlehangout, 22 de agosto, 2015)	Entrevista a Babyl (chat de la CT, 3 de septiembre de 2014)
Competencias subdesarrolladas	Muchos usuarios en la CT no están suficientemente familiarizados con la tecnología digital como para sentirse cómodos navegando y participando en la comunidad. Así que el subdesarrollo de la competencia digital docente es, sin duda, uno de los obstáculos. El potencial de aprendizaje en la CT sería mayor si los usuarios, además, tuvieran más desarrolladas sus capacidades de colaboración. En la comunidad hay indudables casos de éxito pero también os usuarios reflejan sus hábitos de aprendizaje individuales adquiridos en gran parte en los sistemas escolares.	Entrevista a Lidia Moreno (<i>WhatsApp</i> , 5 de octubre de 2014)

Tabla 39: Condiciones adversas para el desarrollo del aprendizaje en la CT

Fuente: Elaboración propia

7.3. OCoP VS. SISTEMAS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES: DIVERGENCIAS Y POSIBLES CONVERGENCIAS

7.3.1. Análisis comparativo OCoP versus institución educativa

Una de las reflexiones más recurrentes en esta tesis ha sido el contraste entre la experiencia formativa que los participantes tenían en la CT y la que predomina en los programas de formación docente institucionales y, por extensión, en las instituciones educativas. Es verdad que resulta una generalización excesiva (e injusta) reducir la inmensa diversidad de instituciones y programas a un mismo modelo. Sin embargo, una de las aportaciones de la presente investigación es, precisamente, llevarnos a un entorno de aprendizaje muy alejado de los espacios educativos convencionales, lo cual nos permite contemplar como un todo más homogéneo esos sistemas educativos, desautomatizar nuestras percepciones y de-construir algunas de las concepciones sobre el aprendizaje implícitas en ellos.

Una manera eficaz de hacerlo es examinando de manera más sistemática el contraste entre los procesos de aprendizaje en una OCoP como la CT y los que asumimos como parte natural de una institución educativa formal (tabla 40)

Aspecto	OCOP (caso: la CT)	Institución educativa
Lógica de ordenación del sistema de aprendizaje	Abajo-arriba (de los participantes a las iniciativas comunitarias)	Arriba-abajo (del programa a los participantes)
	Ejemplo: Creación de Grupos (a iniciativa de cualquier participante, abiertos a cualquier miembro) (apartado 6.3.4)	Ejemplo: La estructura de los grupos son determinados de antemano, según criterios académico-administrativos
Ambiente relacional	Relajado, informal	Solemne, protocolizado
	Ejemplo: Material compartido en la CT: imágenes humorísticas (apartado 6.2.7.4)	Ejemplo: Materiales didácticos informativos, clasificativos, normativos.
Flujo del aprendizaje	En red: aprendizaje como construcción de redes personales (<i>networking</i>)	Lineal: aprendizaje como adquisición cuya fuente es el profesor o el corpus de actividades y textos derivado del programa (<i>broadcasting</i>)
	Ejemplo: Caso de Carlos G. Casares (apartado 4.1.2.2) en la organización de las mesas redondas para los ET	Ejemplo: organización de eventos informativos centralizados (conferencias, presentaciones)
Control	Está en el sujeto que aprende (novato)	Está en el sujeto que dicta el programa de enseñanza (experto)
	Ejemplo: taller sobre Moodle de Maribel Barrera (apartado 6.1.2.3)	Ejemplo: imposición de una agenda de aprendizaje no construida por quien aprende
Morfología de la interacción	Lógica rizomática	Lógica centralizada, instruccionalizada
	Ejemplo: análisis de un foro de discusión “ ¿A dónde emigrar?” (6.3.2.2).	Ejemplo: actividades de discusión en foros instruccionalizadas (como las descritas en el caso de estudio de Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997)
Escritura	Digital y audiovisual	Textual-gráfica
	Ejemplo: los eventos son digitales (conversaciones por chat,	Ejemplo: los eventos claves siguen siendo textuales: syllabus, fuentes

	seminarios por <i>GoogleHangouts</i> , intercambio de recursos digitales en foros). (6.2.7)	de conocimiento (libros, manuales), actividades evaluables (exámenes), evaluación (calificaciones numéricas)
Evaluación	Prueba y error (el sentido se descubre en retrospectiva)	A prueba de errores (el contenido de aprendizaje se establece de antemano y se evalúa su adquisición correcta)
	Ejemplo: Colaboración en <i>GoogleDocs</i> (apartado 6.3.1.4)	Ejemplo: Políticas de evaluación (medición estandarizada de adquisición de contenidos o de aplicación de habilidades)
Sistema de ordenación del conocimiento	Folksonomías (a través de etiquetas con las que el usuario conceptualiza los contenidos que comparte)	Taxonomías (a través de criterios semánticos establecidos según una disciplina de conocimiento)
	Ejemplo: el etiquetado de los recursos educativos que se comparten en la CT (apartado 6.2.7.3)	Ejemplo: sistemas de ordenación pre-establecidos (clasificación de las especies biológicas o clasificación de los géneros literarios)
Acceso	Abierto, gratuito, plural (todas las personas, países, perfiles)	Restringido, costoso, más homogéneo
	Ejemplo: diversidad de miembros de la CT (apartado 6.1.1.4)	Ejemplo: Las pruebas de acceso a un posgrado

Tabla 40: Contraste entre una OCoP como la CT y un entorno educativo institucional

Fuente: Elaboración propia

El análisis comparativo entre la CT y una institución educativa ilustra cómo estos entornos informales y comunitarios de aprendizaje en internet suponen no sólo un escenario más en el que uno puede formarse sino un escenario esencialmente diferente, disruptivo respecto al institucional. Más allá de las dimensiones de contraste representadas en la tabla 40 la diferencia más

profunda entre ambos entornos radica en que en la CT aprender significa transformar el medio, la comunidad, mientras que en una institución educativa aprender fundamentalmente consiste en adquirir el corpus de contenidos y destrezas planeadas, es decir, en cumplir las expectativas y planes de aprendizaje (programas) del centro.

Como dice Jesús Suárez: “La CT ha crecido de esa manera.... La evolución depende de la actividad que se produzca en ella” (hangout, 25 de octubre de 2014). Es decir, la agenda de aprendizajes es construida en la propia actividad, por las personas que participan en ella, en lugar de ser desplegada según un plan previo, como sucede en el entorno académico-escolar.

Por último, en una OCoP como la CT aprender significa, en primer plano, participar en la comunidad, como vimos en el análisis del foro “A vueltas con la teoría de la declaración” (apartado 6.2.5.2), mientras que en una institución educativa aprender significa básicamente entender o adquirir destrezas.

7.3.2. Sinergias entre ambos modelos del aprendizaje

Más allá de su antagonismo, ¿es compatible la formación desarrollada en una OCoP y la obtenida en un centro educativo? Para Marta Baralo, directora de programas de posgrado de enseñanza de ELE en la Universidad Nebrija (III Café Todoele, 14 de agosto de 2015), la educación “formal” tiene la ventaja de que filtra (o debería filtrar) ciertos contenidos formativos que son claves y que se abordan de manera ordenada y sistemática. Pero ese corpus de conocimiento puede ser enriquecido y personalizado con la participación del docente en entornos informales en la red, como la CT.

No obstante, la conciliación no surge de forma espontánea. Como se ha visto, cada entorno tiene su propia lógica, y el profesor debe tomar conciencia de ello para estar en disposición de mejorar su aprovechamiento educativo de ambos escenarios: dotar de mayor dirección, orden y valor curricular a la participación en una OCoP y, a su vez, desarrollar un mayor sentido de la contribución, interacción, apropiación personal y aprendizaje a lo largo de la vida en los procesos formativos institucionales. De lo contrario, existe el riesgo de subaprovechar los capitales educativos de cada entorno o, por el contrario, de generar expectativas no satisfechas en cada uno de ellos. Ahora bien, qué sinergias pueden desarrollarse específicamente entre ambos?

a) En una OCoP

Algunos de los rasgos y políticas que caracterizan los sistemas educativos institucionales (ver tabla 40) podrían mejorar, si se adaptan adecuadamente al entorno de una OCoP, las prácticas de aprendizaje en estas comunidades.

- Acreditación de la pericia obtenida:

Podría generarse algún sistema de reconocimiento de la participación del usuario y de su contribución a la comunidad. Algunas comunidades virtuales de aprendizaje como *Duolingo*, por ejemplo, tienen un sistema de insignias digitales (*badges*) que certifican el rango de aprendizaje del usuario y una serie de bonificaciones numéricas que se consiguen cuando se realizan con éxito las actividades de aprendizaje de la plataforma.

Por otra parte, sería importante que los centros educativos concedieran algún tipo de valor a la experiencia de los docentes en comunidades virtuales educativas. Ese valor se puede materializar en la

baremación de oportunidades de trabajo (como el protocolo de acceso al Instituto Cervantes, criticado en algunos foros de la CT). (Ver apartado 6.1.1.2)

- Centralización orientada a la visibilización de contribuciones y conexiones entre miembros de intereses afines:

La estructura descentralizada de las interacciones en la CT supone el riesgo, como se vio en la entrevista a Eva Martín (Skype, junio, 2015), de que las mejores aportaciones de la comunidad sean poco visibles entre la corriente ininterrumpida de mensajes y la variedad de entornos de participación.

Para contrarrestar ese problema se han tomado decisiones como incluir en la pantalla de inicio secciones de “lo más visto”, en foros, en fotos y en videos, a fin de alzar por encima del ruido las mejores contribuciones. También existen herramientas de búsqueda y clasificación de la información (apartado 6.2.7.3). Y, además, está el esfuerzo de Jesús Suárez por enviar boletines semanales con su propia selección de las actividades, miembros y recursos más valiosos que se compartieron en ese período.

No obstante, hay otras muchas estrategias que se pueden aún desarrollar para equilibrar el desorden connatural a la interacción libre entre los miembros. una comunidad abierta. Entre ellas mencionamos las siguientes: fomentar en los usuarios el hábito de etiquetar sus mensajes; re-publicar los mensajes o recursos que hayan sido significativos (una curaduría realizara por el equipo de administradores, por ejemplo), producir y divulgar objetos digitales (mapas conceptuales, pósters digitales, presentaciones) que sinteticen y muestren el conocimiento construido; crear

tutoriales que guíen a los usuarios en la mejor logística de su interacción, para evitar redundancias y búsquedas fallidas.

b) Instituciones educativas:

A la inversa, algunos de los fenómenos educativos inferidos de la CT (ver tabla 40) podrían enriquecer las formas de enseñar y aprender convencionalmente asociadas a la escuela.

- Flexibilidad curricular: con rutas de aprendizaje diferentes y en constante reformulación según la propia experiencia (por lo tanto, cobrarían más relevancia modelos de investigación-acción e investigación participativa).
- Desarrollo de entornos de aprendizaje informal adicionales, como comunidades virtuales institucionales.
- Incentivos institucionales para docentes innovadores y para proyectos de innovación educativa orientados a propiciar entornos (presenciales o virtuales) de colaboración entre pares.
- Desarrollo de material educativo y de actividades de aprendizaje orientadas al aprendizaje en red, colaborativo, mediado por tecnología digital.
- Financiamiento de la investigación sobre comunidades virtuales desde una perspectiva educativa, no meramente tecnológica.

7.4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE UNA OCOP COMO LA CT PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

No obstante, las reflexiones anteriores pueden sesgar el valor de la CT en un sentido positivo y a la inversa. Por eso, a continuación, exponemos de forma sucinta las ventajas que una OCoP como la CT puede representar para la formación docente, así como las desventajas o insuficiencias. Estas conclusiones están directamente relacionadas con el marco de la formación docente en ELE que se expuso en el capítulo introductorio (apartado 1.3).

Ventajas:

- Son un medio propio para el desarrollo de ciertas competencias docentes (como la competencia digital, la autonomía en la formación profesional, el aprendizaje colaborativo o la innovación), más cercanas al perfil del trabajador que demanda el mercado. Es decir, por lo ya descrito en esta tesis una OCoP como la CT representa un entorno formativo más alineado a las necesidades educativas de la era digital (apartado 1.1 de la introducción).
- Reducen el grado de aislamiento profesional, generando una red de relaciones, apoyo y colaboración, como ya se vio en el apartado 6.3.3.

- Desarrollan un aprendizaje orientado a las capacidades técnicas, a la resolución de dudas, al *know How* o “conocimiento tácito” (Polanyi, 1966) de la profesión (como se analizó en el apartado 6.2.4).
- Posibilitan y fomentan el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, cada vez más relevante en la sociedad del conocimiento (Saban, 2010)
- El conocimiento construido se multiplica colectivamente y queda registrado y accesible para los profesores en internet, como en caso emblemático de los recursos educativos (apartado 6.2.7), en línea con el espíritu de la educación en abierto comentada en el capítulo introductorio (apartado 1.2.1).
- En una sociedad interdependiente y globalizada son un escenario relevante para el aprecio de la diversidad (Monclús y Sabán, 2012) y el desarrollo de una conciencia multicultural (apartado 6.2.6)., como se explicó en el marco teórico presentado en el capítulo 2 acerca de las competencias relevantes en la era digital (apartado 2.1.3).

Ahora bien, es importante contrapesar esas valiosas ventajas con esta serie de desventajas observadas:

- Los aprendizajes tienden a ser dispersos (en términos de Bauman, 2003 y 2007, “líquidos”) (apartado 6.3.2.2).
- Existe poca conciencia o una conciencia difusa en los participantes sobre el aprendizaje en estas comunidades (apartado 6.2.1), con lo cual se desaprovecha sistemáticamente el potencial de crear de manera más intencional y eficaz entornos personales de aprendizaje, cuya relevancia

desde una perspectiva conectivista se mencionó en el segundo capítulo (apartado 2.3.2).

- El aprovechamiento de las potencialidades formativas de esta comunidad requiere de una alta contribución, que no siempre los participantes están dispuestos a realizar, ya sea por falta de tiempo, motivación o hábito (apartado 4.3.2.3).
- Imposibilidad de validar a efectos curriculares la experiencia formativa en este tipo de comunidades (como los casos de baremación para el acceso al Instituto Cervantes, criticados en algunos foros de la CT). (apartado 6.1.1.2).
- Falta de hábitos de participación, contribución, colaboración en internet en entornos no institucionales (6.2.2). Es decir, en términos de Toffler (1970) seguimos siendo más consumidores que prosumidores, apegados a nuestros hábitos predigitales y a nuestra zona de confort, como se mencionó en el segundo capítulo a propósito de los retos de la era digital (2.1.1).
- Aún faltan capacidades digitales en parte significativa del profesorado para obtener un mejor rendimiento de estas comunidades (apartado 6.3.2.3).

7.5. INTERNET: EL ESCENARIO DE UN CAMBIO DE PARADIGMA CULTURAL

En la introducción de este trabajo (apartado 1.1.) se presentaron algunas implicaciones culturales relacionadas con los cambios tecnológicos en esta era digital. ¿De qué manera el análisis de la CT presentado en esta tesis puede ayudarnos a descubrir las oportunidades y problemáticas de esas nuevas experiencias culturales?

Desde la teoría de las nuevas literacidades (Lankshear y Knobel, 2004) el reto para un docente no radica solamente en aprender a operar con nuevas herramientas tecnológicas sino en construir nuevos hábitos educativos a partir de ellas. En el caso de los participantes de la CT lo más relevante es que su actividad en esta comunidad supone una experiencia de inmersión intensiva en nuevas prácticas de comunicación, colaboración y aprendizaje. Supone, en definitiva, la migración a un territorio donde una mentalidad cultural (posindustrial, en términos de Lankshear y Knobel, 2004) (apartado 1.1), caracterizada por el sharismo (Dolors Reig, 2012) (apartado 2.1.2), la hibridación (Fundación Telefónica, 2012) (apartado 2.2.2) o la apertura (Tapscott y Williams, 2013) (2.1.2), entre otros rasgos, se abre camino junto a la pervivencia de mentalidades predigitales.

No obstante, no basta con participar en esta cibercomunidad para asimilar la nueva mentalidad, aunque sin duda la CT es un escenario propicio para su adquisición. Se requiere, fundamentalmente, que el participante se identifique con ciertas actitudes y las ponga en práctica. Y en ese sentido, el fenómeno más constatado es una actitud híbrida, según la cual el docente proyecta hábitos característicos de la mentalidad predigital al mismo tiempo que descubre y contribuye a construir la nueva mentalidad. Utilizando una analogía lingüística estos docentes, cuya lengua materna es predigital, migran a un espacio en el que se habla un idioma diferente, así que sus discursos reflejan su interlingua, es decir, la combinación entre los patrones anteriores y los nuevos.

El foro de “A vueltas con la teoría de la declaración” ilustra esta combinación de mentalidades. Como vimos en el apartado 6.2.5, algunos de los mensajes tenían una elaboración impropia de un género eminentemente conversacional (discurso monológico, extenso, textual, propio de una cultura asociada a la imprenta, según Wegerif, 2012) pero que, al mismo tiempo, respondían a la búsqueda de un sentido de pertenencia y posicionamiento en un grupo (discurso dialógico, propio de la era digital).

Otra dimensión de esta hibridación es la fluidez entre la experiencia en internet y fuera de ella (*online* y *offline*), como si ambas fueran facetas de una misma e ininterrumpida experiencia de la vida, como si no pertenecieran a dimensiones diferentes de la realidad. Eso explica, por ejemplo, la relevancia del término “desvirtualización”, que se refiere a conocerse en persona después de haberse conocido primero en internet (como sucedió entre Carlos Casares y Carmen Polo). El propio Carlos G. Casares lo resume así: “todo está mezclado, el mundo virtual, el mundo presencial, el tiempo libre, el mundo profesional... parece que internet nos rompe muchas fronteras” (apartado 6.1.2.2.)

En cualquier caso, es un hecho que la participación intensiva en la CT produce una familiarización creciente con la experiencia de internet, con sus rutinas, con sus géneros digitales (blogs, foros de discusión, etc.), sus relaciones personales en línea, sus herramientas. En palabras de Wellman y Haythornthwaite(2003: 6): “nos estamos alejando de un mundo de genios de internet y nos adentramos en otro de gente común que usa internet habitualmente como parte integral de sus vidas”.

No obstante, esta tesis muestra también que se trata de una familiarización conflictiva, que choca con los hábitos de vida, lectura, escritura, etc., así como la identidad de los usuarios. Así, Leonor Quintana se muestra reacia a aparecer en pantalla, en ninguno de los Encuentros Todoole (entrevista en *Hangout*, 11 de abril del 2014). Ella misma reconoce que no siente cómoda ante el hecho de saber que su imagen quedará expuesta en Youtube.

Lo curioso de Leonor es cómo para muchas otras actividades digitales ella se ha vuelto muy hábil y crea con facilidad relaciones empáticas y afectuosas con otras personas en la CT. Es, por ejemplo, una de las usuarios más activas en términos de “sharismo”, es decir, en su disponibilidad para compartir. Ambas conductas digitales, su éxito como participante relevante y apreciada de la comunidad y su inhibición ante la cámara digital conviven como parte de una apropiación personal de la cultura digital, que le permite identificarse con unas cosas y rechazar otras.

En el plano del lenguaje, se confirma la evolución de los usuarios de la CT hacia una mayor elaboración y pericia digital de su discurso en esta comunidad (uso de tags, inserción de imágenes o videos, incorporación de hipervínculos, etc.). Y también es un plano más en el que predomina la combinación de diversos tipos de códigos escritos.

Un ejemplo valioso es la elaboración y extensión (apartado 6.2.5.2) de los mensajes de Silvia Ros en el foro “A vueltas con la teoría de la declaración”, la cual es propia de géneros textuales como el manual didáctico o el artículo de pedagogía gramatical del español y, sin embargo, se expresa como “turno de una conversación” con otros colegas en internet, como parte de un foro digital.

7.6. LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como principal valor proporcionar un conocimiento intensivo (una “descripción densa”, en términos de Geertz, 1973) de los procesos de aprendizaje en una comunidad en línea de docentes de ELE y hacerlo, además, a partir de la participación etnográfica plena en esta comunidad. En primer lugar, por tanto, sus limitaciones derivan de la subjetividad inherente al método etnográfico (comentadas en 5.2, 5.4.1 y 5.4.2), por mucho que se hayan desarrollado diferentes estrategias para hacer más confiable el análisis (apartado 5.4).

No obstante, de manera específica el estudio presenta otras limitaciones. El hecho de que el foco de atención esté en las prácticas de aprendizaje de los miembros activos de esa comunidad impide que la atención pueda dirigirse a la experiencia de aquellos miembros que no dejan huella de su actividad o que, incluso, ni siquiera entran en la CT desde hace ya mucho tiempo. Son, de hecho, la mayoría si contamos el número total de usuarios registrados.

Así que, si esta tesis permite reconocer la riqueza de los aprendizajes entre ciertos miembros no arroja ningún dato respecto a la masa pasiva (*lurkers* o “mirones”, en la clasificación de Nielsen, 2006, ver apartado 3.6). Es difícil determinar qué es lo que aprende o no aprende este tipo de usuarios y para

completar un mapa más completo de los aprendizajes en las OCoP sería necesario buscar la manera de incluir su experiencia.

Otra limitación tiene relación con la idiosincrasia de esta comunidad. Se trata de una comunidad no institucional, formada por adultos, por profesionales de un campo académico (la enseñanza de idiomas). El conocimiento de sus prácticas de aprendizaje no tiene necesariamente utilidad explicativa en una comunidad de diferente índole, como una comunidad virtual asociada a una empresa como Google Educators, por ejemplo.

No obstante los resultados sí son más relacionales con comunidades en línea de docentes como *ScolarTic* o *Tiching*, incluso si se trata de OCoP regionales, como *EnREd* en Argentina o *RedTIC* en Colombia.

Asimismo, la presente investigación entiende el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural (ver apartado 3.1), como parte de un proceso de pertenencia a una comunidad (Lave y Wenger, 1998). Por eso, una concepción diferente del aprendizaje, más cognitivo-conductual, por ejemplo, no tendría en este estudio resultados adecuados a sus intereses.

No hubo nunca un test ni tampoco se aplicó un cuestionario en línea. Que los miembros más activos de esta comunidad desarrollaron competencias digitales educativas es uno de los fenómenos constatados en esta tesis, pero en qué grado lo hicieron (según cierta escala de desempeño) y qué impactos específicos causó la participación en la CT en su quehacer docente son preguntas no abordadas en este trabajo de tesis.

Otro aspecto característico de la CT es su arquitectura social en NING, que facilita una pluralidad de entornos de interacción y colaboración dentro de la comunidad. Si comparamos esa fisonomía tecnológica con la de un grupo de

discusión como FORMESPA, también para docentes de ELE, se vuelve evidente cuán diferente son esos entornos. Por tanto, las conclusiones obtenidas en este estudio no pueden aplicarse naturalmente al caso de una lista de discusión.

Por último, aunque un poco más de un año de inmersión en el trabajo de campo es un tiempo suficiente para obtener una experiencia de participación significativa (Boellstorf y cols, 2012) no por ello es menos cierto que la CT tiene ya ocho años a su espalda y que, por tanto, el acceso a la participación plena en ella por parte del etnógrafo no cuenta con una perspectiva suficientemente histórica y amplia de la comunidad.

7.7. IMPLICACIONES PARA LA METODOLOGÍA DE LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA

7.7.1. Procedimientos de campo mediados por tecnologías digitales

La presente investigación pone en la mesa de discusión la pertinencia de utilizar ciertos dispositivos digitales como medio para la indagación etnográfica en línea, en la línea de exploración metodológica defendida por Hine (2009) para la etnografía virtual.

Una de las principales novedades fue el uso de la aplicación *WhatsApp* para realizar entrevistas a profundidad. Algunos entrevistados rechazaron ese medio, ya fuera por falta de familiaridad con él (es el caso de Leonor Quintana) o por no ver invadida o saturada su esfera de comunicación más personal (caso de Jesús Suárez). Sin embargo, en el caso de otros participantes, la aplicación no sólo resultó cómoda sino que generó una experiencia etnográfica no prevista, creemos que de mucho valor.

El mejor ejemplo de ello es la entrevista a Andrea Chávez, la más larga de todas, conformada en su gran mayoría por el intercambio de mensajes de voz. La comodidad de poder responder de forma asincrónica al mensaje del

interlocutor y la intimidad derivada del hecho de no tener al interlocutor delante y, por lo tanto, poder alcanzar cierto nivel de introspección, generó un vínculo más personal entre entrevistada y entrevistador y permitió que la entrevista se alargara durante varios meses, prácticamente un año, con intervalos de varios meses de incomunicación.

El uso del WhatsApp como medio de entrevista se caracterizó por:

- La multimodalidad, al combinar mensajes de texto, mensajes de voz y uso de símbolos gráficos (emoticones). La ventaja más evidente es la riqueza de *input* que llega del informante (su voz, sus textos, sus símbolos). También, la inmersión total en una actividad plenamente digital que induce el etnógrafo.
- La transmodalidad o cualidad de operar en una interlocución diferida en el tiempo, elástica, que permite la respuesta inmediata, como si se tratara de una conversación (comunicación sincrónica), pero que también permite que cada interlocutor elija cuándo responder o demorar la respuesta varios días, incluso semanas (comunicación asincrónica). Para la etnografía, lo anterior representa, al menos hipotéticamente, la ventaja de que la entrevista pueda evolucionar en diálogo pero al mismo tiempo que cada interlocutor pueda elaborar su discurso de manera menos condicionada por el flujo de una conversación.

Otro descubrimiento tecnológico-procedimental de este estudio es el uso de *Googlehangouts* para entrevistas en profundidad. Los *hangouts* son videoconferencias con capacidad para diez personas que pueden ofrecerse en vivo y en acceso abierto a través de *Youtube* y que pueden grabarse. Además de la pantalla, la plataforma tiene algunas funcionalidades adicionales, como un servicio de chat que se despliega en una columna a la derecha de la pantalla o

la posibilidad de compartir pantalla. Por lo tanto, el *hangout* genera una experiencia audiovisual e hipertextual de la entrevista, una experiencia en la que etnógrafo e informante pueden verse, escucharse, escribirse y compartirse enlaces o pantallas.

Las ventajas para un trabajo de campo son varias. Permite entrevistar fácilmente a cualquier persona desde cualquier lugar con internet. Y esas entrevistas, además, son fácilmente grabables y almacenables en el canal personal del usuario, en este caso del etnógrafo. Además, a través del chat el etnógrafo puede tomar notas de lo que dice su interlocutor para que, mientras está hablando, pueda ver lo que está entendiendo o resaltando el etnógrafo y, en ese mismo momento, pueda comentar o matizar sus propias palabras. También el chat puede ser usado para compartir enlaces de contenidos aludidos en la conversación, en una especie de extensión informativa de ese diálogo. Sin duda eso aporta más datos de campo, enriquece la entrevista.

Tanto el *WhatsApp* como los *hangouts* condicionaron la labor de las entrevistas en un sentido no sólo comunicacional sino relacional. En el caso del *WhatsApp* facilitó la construcción de relaciones más personales, más informales, más cálidas entre el etnógrafo y varias de las personas entrevistadas. Es decir, invisibilizó el género de la “entrevista”, ajeno a su uso social más extendido (de comunicación con amigos y familiares), y propició una comunicación más igualitaria, entre pares, entre amigos.

Los *hangouts*, a su vez, abrieron posibilidades de colaboración inesperadas entre etnógrafo e informantes. En la CT los *hangouts* se han utilizado para los Encuentros Todoefe VI y VII, para producir en línea mesas redondas. De ahí esta herramienta tecnológica fue adoptada por el etnógrafo para entrevistar y, finalmente, como se verá en un apartado próximo, para

desarrollar la iniciativa del “Café Todole”. Fue adoptada, por tanto, como entorno para la actividad profesional. Una comunicación, por tanto, entre colegas.

¿Esos usos son propiciados por la propia tecnología? Es claro que cada tecnología impone ciertas restricciones y funcionalidades, pero en última instancia la herramienta en sí no propicia el uso. Éste es una construcción cultural. Esta tesis ilustra algunos ejemplos de un uso de esas herramientas para la investigación educativa, específicamente de corte etnográfico.

7.7.2. Evolución del modelo: retroalimentación teoría-campo

Como se describió en el capítulo 5, en el desarrollo del estudio se ha buscado un equilibrio dinámico entre los marcos de análisis elegidos para observar el aprendizaje en una OCoP (lógica arriba-abajo) y aquellos que emergen del trabajo de campo (lógica abajo-arriba). El conflicto derivado de la relación entre ambas lógicas de análisis se resolvió a favor de un balance dinámico entre ellas, en constante interacción y retroalimentación.

Un ejemplo de ello son los marcos de formación para profesores de idiomas elegidos para analizar en la CT la competencia digital y la interculturalidad de sus participantes. Esos marcos no fueron encontrados por primera vez en una revisión bibliográfica de textos especializados en ese conocimiento, sino que fueron tomados de un evento de la propia CT, el VI Encuentro Todoele. Uno de los participantes de esa mesa redonda, Iker Erdocia, comentó la relevancia de esos marcos para la reflexión sobre la formación docente en ELE. De ahí se obtuvo el marco de análisis que después se aplicó a la actividad de otros participantes en foros y grupos. En resumen, el trabajo de

campo facilitó la teoría y ésta fue aplicada nuevamente sobre el trabajo de campo.

Esta experiencia, por tanto, nos permite abogar por un diseño no lineal sino secuencial de la investigación etnográfica virtual en el que teoría y campo co-evolucionen según el desarrollo de la actividad etnográfica. El análisis del foro “¿Qué destinos son los mejores” (apartado 6.3.2.2) mostró la dirección rizomática, imprevisible, de la evolución de las conversaciones en un foro. De igual manera, teoría y campo fueron dimensiones constantemente intercaladas con patrones diversos, imprevisibles, que evolucionaron de manera orgánica.

7.8. HALLAZGO CONCEPTUAL: LA DIALOGICIDAD COMO MODELO PARA ENTENDER Y DISEÑAR EL APRENDIZAJE

7.8.1. La dialogicidad en el aprendizaje de la CT

A lo largo de esta tesis ha aparecido de manera recurrente la teoría de la dialogicidad de Bajtín (1982, 1995). No obstante, al inicio del estudio no formaba parte de los marcos teóricos elegidos como los más relevantes para analizar los procesos de aprendizaje en la CT. Sin embargo, los eventos que formaron parte del trabajo de campo requirieron de una teoría del aprendizaje y el discurso que diera cuenta del dinamismo social de esos procesos. La teoría bajtiniana resultó altamente productiva para explicar esos procesos y ha sido, por lo tanto, uno de los hallazgos conceptuales de esta tesis.

Una de las ventajas de esa teoría es su elasticidad. Conceptos como “dialógico”, “polifonía” o “carnavalización” funcionan como herramientas conceptuales bien definidas pero al mismo tiempo tienen suficiente capacidad sugestiva y metafórica para ser reinterpretados y aplicados a contextos muy diferentes a los originales. El reto, en este caso, era comprobar si una teoría construida en el período soviético, en la década de los 30 y 40 del siglo pasado,

y redescubierta en Europa a finales de los años sesenta, podría funcionar para analizar fenómenos educativos de vanguardia en un entorno digital.

A continuación se expone de manera sucinta las posibilidades que ofrece el concepto de lo dialógico, defendido por Bajtín (1982, 1995), en la presente investigación como paraguas conceptual para explicar los siguientes fenómenos:

a) Los procesos de aprendizaje dialógicos en la CT:

El análisis de foros como “a vueltas con la teoría de la declaración” (apartado 6.2.5.2) y “¿Cuáles son los mejores destinos” (apartado 6.3.2.2) permitió reconocer cómo construir conocimiento en estos entornos implica construir una posición respecto a la del resto de interlocutores y ocupar un turno de habla dentro de la secuencia de un diálogo. En este sentido, la teoría bajtiniana es útil para comprender el significado relacional de esas intervenciones y, en última instancia, para explicar (y diseñar) procesos de aprendizaje en diálogo:

Todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. [...] Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva. (Bajtín, 1982: 281)

- b) Las mentalidades educativas de los docentes en la CT: puente dialógico entre prácticas pre-digitales y digitales.

Como se comentó en capítulos anteriores (apartado 1.1. y 2.1.1), el uso de la tecnología digital está construido culturalmente y los fenómenos de comunicación, aprendizaje, intercambio de bienes e iniciativas políticas que caracterizan lo que pasa actualmente en internet revelan una nueva mentalidad “posindustrial” (Lankshear y Knobel, 2008), “digital” (Area, 2012), “2.0” (O’Reilly, 2005) o “líquida” (Bauman, 2007).

Desde una perspectiva bajtiniana, el caso de la CT permite ver la relación dinámica entre la mentalidad digital emergente en los docentes en su actuar en esta comunidad (caracterizada por el sharismo, la apertura, el aprendizaje entre pares, la construcción colectiva de conocimiento) y la mentalidad pre-digital que domina aún en las instituciones educativas (caracterizadas por el individualismo, la transmisión de conocimiento y la autoridad del experto). La CT se convierte, en la práctica, en un entorno donde estos docentes pueden experimentar y construir la mentalidad digital al mismo tiempo que inevitablemente proyectan hábitos heredados del mundo académico.

La relación entre ambas mentalidades o lógicas del aprendizaje da lugar en la CT a todo tipo de re combinaciones entre ambas (sinergias, tensiones, recontextualizaciones, etc.). El caso del foro “A vueltas” (apartado 6.2.5.2) refleja sinergias valiosas entre el discurso elaborado de la mentalidad académica y la interacción de la mentalidad digital; el formato de “mesa redonda” desarrollado a través de los *hangouts* en internet es una recontextualización digital de un género académico; y en el caso de los recursos educativos compartidos (6.2.5) refleja un desaprovechamiento de ambas mentalidades, la pre-digital en la falta de preocupación por la autoría y la digital en la falta de etiquetado que permita la recuperabilidad de esos contenidos.

La teoría bajtiana, en este escenario de mentalidades en conflicto, marca un rumbo a seguir: el aprecio de ambas lógicas y su intercreatividad como parte de una evolución diacrónica que permite la supervivencia de la mentalidad antigua revivida de una nueva manera junto con el enraizamiento de la nueva perspectiva dentro de una tradición legitimada:

No existe ni la primera ni la última palabra, y no existen fronteras para un contexto dialógico (asciende a un pasado infinito y tiende a un futuro igualmente infinito). Incluso los sentidos pasados, es decir generados en el diálogo de los siglos anteriores, nunca pueden ser estables (concluidos de una vez para siempre, terminados); siempre van a cambiar renovándose en el proceso del desarrollo posterior del diálogo. En cualquier momento del desarrollo del diálogo existen las masas enormes e ilimitadas de sentidos olvidados, pero en los momentos determinados del desarrollo ulterior del diálogo, en el proceso, se recordarán y revivirán en un contexto renovado y en un aspecto nuevo. No existe nada muerto de una manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección. (Bajtín, 1982: 392).

c) Diseño y estructura de la interacción en la CT:

El análisis macro de la CT como comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991) (apartado 3.1) revela una relación compleja entre, por una parte, su diseño abierto y horizontal, el que da razón de ser a la comunidad (en relación, por ejemplo, al portal Todoeele), según el cual cualquier miembro puede contribuir en cualquier espacio y, por otra, sus procesos más verticales y centralizados, según los cuales el equipo de administradores impulsa y cultiva gran parte de la actividad formativa más relevante de la comunidad.

La propia configuración tecnológica del acceso a la CT es un buen ejemplo de ese dilema entre lógica vertical y horizontal. Su apertura máxima en internet aumentó el tráfico de visitas pero disminuyó el sentido de pertenencia a la comunidad y, finalmente, contribuyó al debilitamiento de la participación de muchos miembros.

De nuevo, la lección más valiosa que se extrae del análisis de esta comunidad es que no hay un solo principio que por sí solo sea suficiente para conducir los aprendizajes a su pleno desarrollo. Como dice Wenger (1998: 9) es necesario “el arte de equilibrar diseño y emergencia”, es decir, es necesario crear una dirección adecuada para que los miembros puedan relacionarse y colaborar pero, al mismo tiempo, hay que cultivar las iniciativas que emerjan de los miembros de la comunidad. Hay que dirigir y empoderar.

La teoría bajtiniana del lenguaje (1982) ofrece un instrumental interesante para comprender la integración de estas lógicas aparentemente antagónicas. Según esta teoría una lengua evoluciona gracias al equilibrio dinámico entre sus fuerzas centrípetas (normalizadoras), que estandarizan su uso, y las fuerzas centrípetas (subjetivas e individuales), que generan la creación de jergas sociales, de usos expresivos del lenguajes, de variantes geográficas. El dominio de las fuerzas centrípetas inmoviliza la evolución de la lengua y, en última instancia, la lleva a su anquilosamiento. A su vez, el dominio de las fuerzas centrífugas, conduce a la disgregación del sistema en una multiplicidad babélica de variantes.

Así que la principal aportación de esta tesis a la discusión sobre las OCoP (desarrollada en el capítulo 3) es la confirmación de la utilidad de los principios de diseño aportados por esta tradición emergente de estudios pero desde una perspectiva dialógica: también sus principios antagonistas entran en juego y pueden generar riqueza en términos de aprendizaje. No sólo la apertura,

emergencia y horizontalidad son los criterios a seguir, sino el diálogo entre esos principios y la necesidad de centralizar, dirigir y cerrar algunos procesos.

d) Metodología etnográfica utilizada:

También el diseño metodológico del presente estudio puede ser entendido desde una perspectiva bajtiniana. Su principal novedad, como ya se explicó en el apartado 5.5, es la construcción de una dinámica de retroalimentación entre teoría y trabajo de campo. Esa no linealidad metodológica es algo inherente a la etnografía, obligada como sostiene Hine (2004) a un movimiento constante de acercamiento (trabajo de campo)-alejamiento (análisis).

La novedad en este caso ha sido llevar más lejos de lo común (y de lo planeado en un primer momento) la participación del etnógrafo en la comunidad bajo estudio y hacerlo, además, no sólo para el desarrollo del trabajo de campo sino también para el descubrimiento de teoría útil para el análisis de la práctica comunitaria. No se trata de un modelo dialéctico, en el que primero se desarrolle la teoría y luego la práctica o viceversa, es decir, no es un modelo lineal. La metáfora del diálogo que nos brinda Bajtín explica mejor la evolución orgánica de ese modelo de investigación.

7.8.2. Principios dialógicos de innovación educativa para el aprendizaje en las instituciones académicas

La capacidad del término dialógico para representar y explicar muchos de los fenómenos descritos en esta tesis hace del concepto una perspectiva útil para repensar y diseñar los procesos educativos en general, no sólo los que se

dan en entornos virtuales sociales. Es más, específicamente lo hace deseable para inspirar innovaciones educativas en el aula dentro de las instituciones académicas.

Estas exploraciones de nuevas pedagogías podrían inspirarse, de forma más definida, en los siguientes principios:

1. El aprendizaje en diálogo.

El propósito del diseño de clase es generar oportunidades valiosas para el diálogo entre profesor y alumnos, así como entre ellos mismos. Ese diálogo no es una mera secuencia de interacciones sino que, en un contexto educativo, debería ser dirigido (pero no completamente instruccionalizado) hacia la construcción colaborativa de conocimiento.

Eso supone, en la práctica, que los alumnos deben superar sus hábitos actitudinales en una clase (al asumir que su función natural es escuchar y tomar apuntes, por ejemplo) para animarse a crear colectivamente nuevos conocimientos, a desarrollar proyectos e iniciativas de interés común.

Deben, en definitiva, concebir el aprendizaje como un proceso exitoso de colaboración en lugar de entenderlo como un proceso exitoso de adquisición instruccionalizada de una habilidad o conocimiento concreto. Un gran ejemplo de ello es el Banco Común de Conocimientos, una intervención educativa en el Instituto Antonio Domínguez Ortiz (Díaz y Freire, 2012).

2. La enseñanza en diálogo.

El profesor debe inducir ese diálogo dando ejemplo de una actitud abierta a la contribución de los alumnos. Esa actitud empieza por entender su acción en

la clase como pedagogo (el diseño de actividades, su política de evaluación, su discurso en frente del grupo) como un primer turno en una conversación que debería ser desarrollada entre todos, profesor y alumnos. Estos últimos, desde una perspectiva dialógica, deberían disponer de oportunidades valiosas de contribución en el co-diseño de las actividades, la recontextualización de los contenidos de la materia en prácticas relevantes para sus vidas o la participación en los procesos de evaluación.

3. La institución en diálogo.

La institución tiene en sus manos el diseño del programa de clase, que a su vez delimita la dirección del aprendizaje hacia una serie de contenidos y especifica políticas de evaluación. Los profesores concretan las actividades de clase, gestionan la interacción con los alumnos y evalúan los productos laborados en la clase (normalmente, exámenes o proyectos).

Esa acción institucional, directiva, es necesaria pero, de nuevo, lo es como un primer turno de habla, abierto a la respuesta de los alumnos. El segundo turno se deriva de la implementación del programa por un profesor y en grupos de alumnos concretos. Cada experiencia debería ser aprovechada de alguna manera para retroalimentar el sistema y, por tanto, reconocer problemas y oportunidades latentes.

En concreto, ese proceso de diálogo al interior de la institución, a priori, generaría oportunidades para: a) el diagnóstico de problemas de comunicación institución-profesor-alumnado; b) el enriquecimiento o, incluso, el rediseño curricular de los programas; y c) la identificación de iniciativas para innovar como institución educativa.

En definitiva, una comunidad educativa institucional dialógica tendría que construir un modelo suficientemente sólido para hacer sostenible a largo plazo esos procesos de flexibilidad institucional, orientados a la actualización, adaptación y contextualización permanentes. Para convertirse, a juzgar por los resultados obtenidos en esta tesis, en una institución educativa idónea para los desafíos y oportunidades del momento presente y, previsiblemente, del futuro próximo. Un modelo con ilustres antecedentes como “los centros que aprenden”, de los que habla Antonio Bolívar (2001).

Y a la inversa, también la institución debe dialogar con el exterior, no sólo con la comunidad local, sino con internet. Así lo expresa Jesús Suárez “Columbia ofrece MOOCs, es decir, cursos en abierto. Y lo hace, como otras universidades de EEUU para aprovechar las ventajas que ofrece ahora internet. O lo hacen, o mueren”.

4. Participantes preparados para el diálogo.

Una educación dialógica requiere de agentes educativos (tomadores de decisiones administrativos, diseñadores curriculares, profesores, investigadores educativos y, muy especialmente, alumnos) que desarrollen habilidades estratégicas para aprender de manera óptima en este tipo de escenarios educativos.

Algunas de ellas serían la creatividad, la innovación, la colaboración, el sharismo, la resiliencia o el emprendedurismo, más allá de la obviedad de requerir competencias digitales. Supondría invertir en fomentar nuevas prácticas de aprendizaje no sólo en el alumnado sino también en el profesorado y en las instancias administrativas.

5. Espacios para el diálogo.

La actual configuración espacial del aula sigue haciendo dos espacios, el del profesor y el de los alumnos, quienes se sientan en frente de él, lo más aislados entre sí posible, en actitud de escucha. No es extraño descubrir que la palabra “clase” procede de la palabra latina que se refería a la organización de una flota naval en el Imperio Romano.

No es, desde luego, una estructura del espacio que fomente la interacción dinámica y el diálogo. Se requiere de un diseño de espacios donde el mobiliario sea lo más fácilmente móvil posible y donde existan también herramientas para la colaboración (laptops con acceso a internet, por ejemplo).

6. Herramientas tecnológicas para el diálogo.

El uso de dimensiones digitales (actividades en línea, uso de LMS, aprendizaje “blended” o incluso cursos y programas a distancia) debería también ser repensado desde esta perspectiva dialógica. Podrían explorarse más intensamente los beneficios de actividades de aprendizaje mediadas por una tecnología más dialógica que, en términos de Tim O’Reilly (2004), coincidiría con los entornos de la Web 2.0, es decir, con redes sociales, comunidades virtuales, foros de discusión.

También, aunque no encaje en la definición de O’Reilly, incluiríamos las videoconferencias, que no son sino espacios diseñados específicamente para el diálogo audiovisual en tiempo real de las personas. Herramientas como el documento *GoogleDoc* o los *Googlehangouts*, como veremos en el siguiente apartado, están diseñadas específicamente para la interacción y un éxito

educativo sería, desde nuestros presupuestos, llevar la actividad a través de esas herramientas hacia el diálogo, la construcción de conocimiento y, en la colaboración.

7.9. DOS CASOS DE APLICACIÓN: EL CONCURSO “GAMIFICACIÓN ELE” Y EL “CAFÉ TODOELE”

Un modelo de investigación dialógico debe predicar con el ejemplo y poner en práctica la teorización en su propio trabajo de campo, en la comunidad virtual. Por ello, a lo largo de este estudio el etnógrafo se involucró en el evento formativo más exitoso hasta el momento de la comunidad, Los Encuentros Todoele.

7.9.1. Gamificación de una mesa redonda

En ellos, primero moderó una mesa redonda que ya los miembros del equipo de administradores habían organizado. El siguiente paso fue la organización y gestión de la actividad como moderador también de las tres mesas redondas, “Redes sociales y aprendizaje ELE: hacia la exploración de prácticas digitales de aprendizaje” (VI ET, 6 de junio de 2014) “Todoele habla de Todoele” (VII ET, 24 de octubre de 2014) y “Gamificación en la clase de ELE” (VII ET, 21 de noviembre de 2014).

En la última de ellas, “Gamificación en la clase de ELE”, en el proceso de la organización del evento, que consiste en el intercambio de correos con los invitados para concretar y facilitar su participación en la mesa redonda, el etnógrafo creó un documento en Googledoc (<http://goo.gl/UV42bD>) y lo compartió con los invitados para “ir armando el guión de nuestra mesa”. (correo electrónico del 4 de noviembre de 2014). Es decir, el etnógrafo creó un escenario digital (un documento compartible en la nube) para posibilitar el diálogo de los invitados previo a la mesa redonda).

La respuesta fue rotunda. Todos los participantes, personas con experiencia en la teoría y la práctica de la “gamificación”, comenzaron a compartir en ese documento virtual sus anécdotas y puntos de vista. En otras palabras, empezaron a conversar por escrito sobre ese tema. En total, el documento superó las 5000 palabras y las 10 cuartillas.

De esa conversación nació la preparación del guión de la mesa redonda, la creación de una bibliografía compartida y el diseño de una actividad de aprendizaje para el público del evento, el concurso “Gamificación ELE”. A continuación se explican, brevemente, esos procesos.

La riqueza de la interacción fue, en parte inducida por el organizador del evento, el etnógrafo, a través de dos estrategias: la guionización del documento y la visibilización de los turnos de habla. En el documento, el primer turno de “habla” fue del etnógrafo al presentar una serie de preguntas claves y dividir, por tanto, en secciones, las respuestas que pudieran obtenerse de parte de los invitados.

Esta lista de preguntas fue elaborada tomando como base una revisión bibliográfica en internet previa sobre este tema. Estas fueron las preguntas: “¿Qué es eso de “gamificación”?”; “tu historia con la gamificación”; ¿Qué se gana

al gamificar la clase?; ¿Qué malas experiencias has tenido?; ¿Qué actividades o técnicas concretas funcionan para gamificar?, “Propuesta indecente, ¿gamificamos la sesión?”.

Las respuestas de los invitados no pueden ser distinguidas unas de otros si no es singularizando su caligrafía digital. Para ello, el etnógrafo creó un sistema de colores para que cada participante editara en un color diferente sus discursos digitales: “Sergio” (el etnógrafo) , color azul; “Fran”, negro; “Patricia”, verde; “Ricardo”, rojo; “Olga”, lila (figura 32).

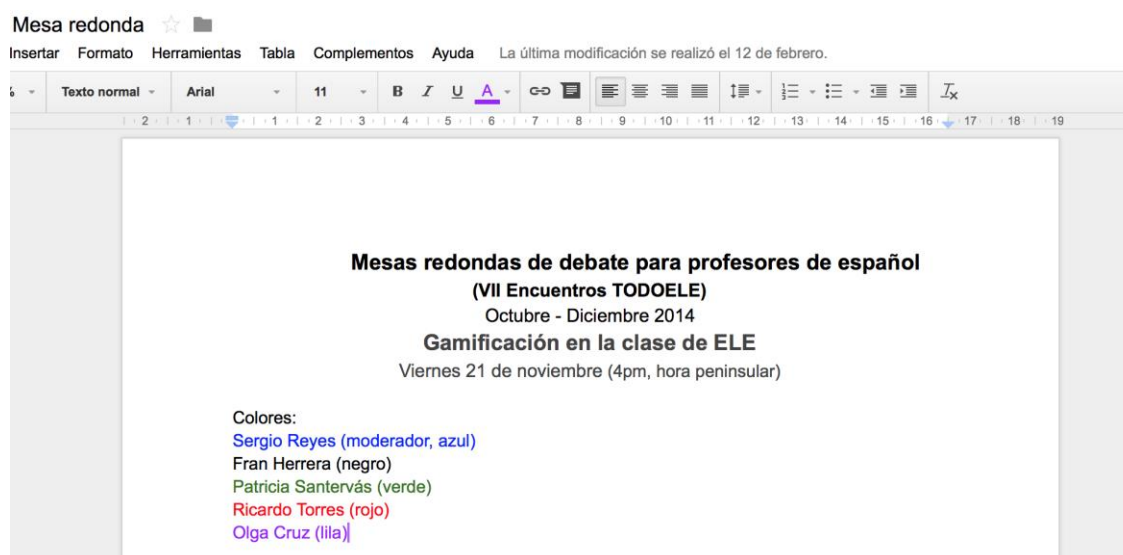


Figura 32: Captura de la primera pantalla del Gdoc utilizado en los VII EV, “Gamificación de la clase de ELE”

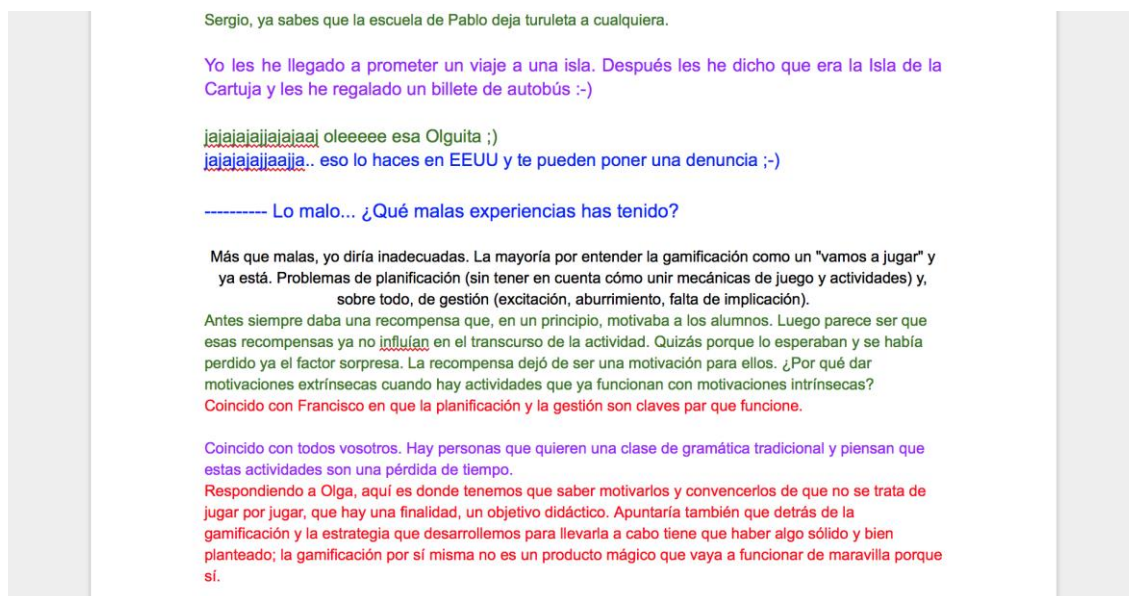


Figura 33: Captura de la tercera pantalla del Gdoc utilizado en los VII EV, “Gamificación de la clase de ELE”

La última pregunta, “¿gamificamos la sesión?”, interpelaba a los invitados a pasar de ser sólo comentaristas académicos del tema en discusión a ser diseñadores de experiencias educativas gamificadas, es decir, que pusieran en práctica la teoría del tema. Las conversaciones en el *Gdoc* dieron lugar, entonces, a un espacio de colaboración donde entre todos los participantes se terminó diseñando la siguiente propuesta: crear un concurso entre el público para premiar las tres mejores actividades en una clase de ELE que fueran capaces de diseñar y publicar en el canal de Youtube hasta la fecha del próximo Encuentro Todoele. Tenían, por tanto, una semana para hacerlo. Los premios y condiciones del concurso pueden consultarse en la figura 34.



Figura 34. Póster electrónico del concurso Gamideas ELE

Fuente: Realizado por Ricardo Torres (23 de noviembre de 2014)

Se dio difusión del evento en los últimos minutos de la mesa redonda, en emisión en vivo en internet en el canal de *Youtube* de la CT. También a través de mensajes en la portada de la Comunidad Todoeele y a través de *twitter*, anunciándolo en mensajes en los que se incluía las etiquetas (hashtags) más productivas entre colegas de ELE (como #twitterelele o #profesele) y utilizando una etiqueta propia (#gamideasele) creada expresamente para la ocasión.

El concurso fue un éxito. En el plazo de una semana, se recibieron 19 actividades diferentes por parte de 17 concursantes. Los ganadores fueron: Carlos G. Casares, en primer lugar, con su actividad “examen muy deportivo: para convertir un examen de lengua en un curioso partido de fútbol” (ver figura

35); Manoli Mena, en segundo, con “Apocalipsis zombi: donde los alumnos son ciudadanos que luchan por no convertirse en zombis”; y Zaida Vila en tercer lugar con “Contando historias con Dixit: un juego en el que hay que construir historias a partir de cartas ilustradas”.

A juicio del jurado, las actividades propuestas eran, en general, de mucho interés, a lo que hay que añadir la diversidad de miembros que participó (de diferentes países, en diferentes situaciones laborales, experiencia dando clases, etc.).

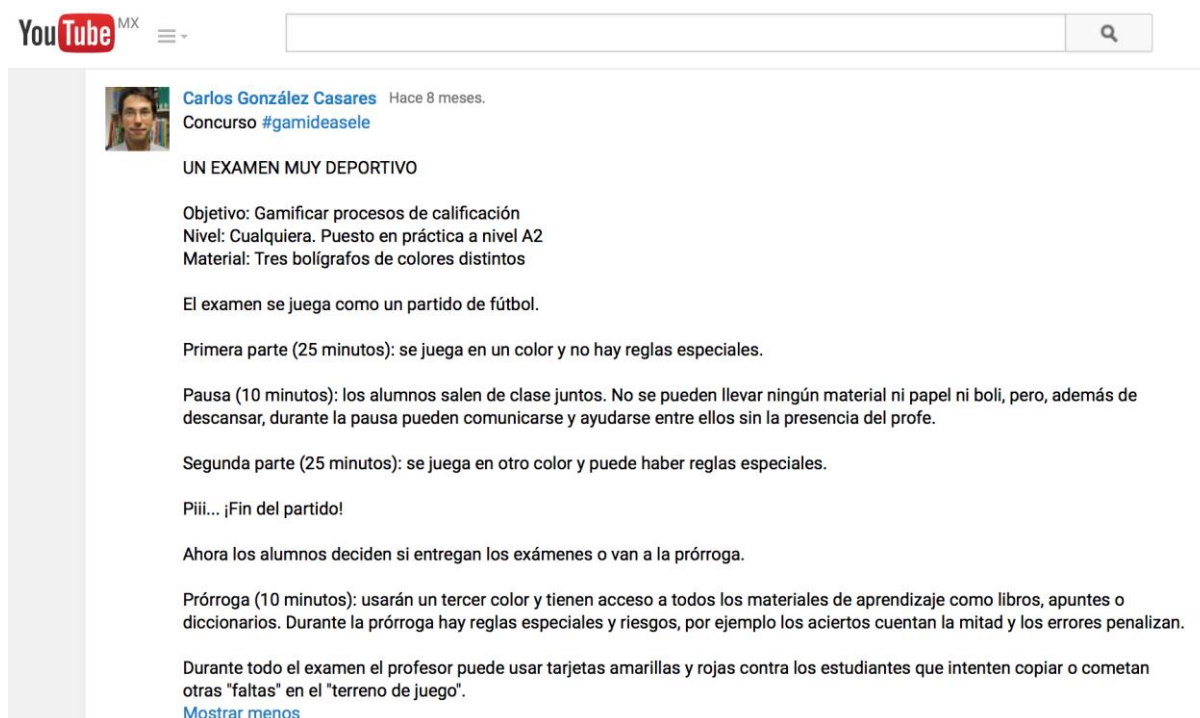


Figura 35. Captura de pantalla de la actividad ganadora del concurso Gamideas ELE (noviembre 2014)

Este concurso, más allá de su éxito como evento de comunicación en un canal de profesores de español lo que generó fue una oportunidad valiosa para

la construcción colaborativa de conocimiento en un grupo de expertos y para que a su vez, la iniciativa surgida de esa colaboración, un concurso, motivara la creación de actividades diseñadas para la clase de ELE. Es decir, en la práctica la mesa redonda se volvió en primer lugar un entorno colaborativo y, en segundo, una actividad práctica de innovación para docentes de un área, es decir, un taller.

7.9.2. Invención de un evento: el Café Todoele

7.9.2.1. Definición y sentido dialógico de la iniciativa

En el anterior caso, un evento ya definido, la mesa redonda de un Encuentro Virtual dentro de la CT, experimentaba un enriquecimiento gracias a que el proceso de preparación del evento se convirtió en una experiencia de diálogo y colaboración y produjo la novedad de incluir un concurso para el público. En este caso, la iniciativa del Café Todoele, el etnógrafo creó, por así decirlo, un género nuevo, el género del “café digital” gestionado a través de los *Googlehangouts*.

La iniciativa surgió de su propia experiencia como moderador y organizador de mesas redondas y como resultado del análisis de la comunidad como etnógrafo. Es decir, la iniciativa es fruto de la sinergia entre el rol del etnógrafo y el de miembro pleno de la comunidad. Es una combinación de la experiencia de aprendizaje obtenido como miembro privilegiado de la CT (con acceso natural al equipo de administradores y, en la práctica, como un administrador más) con la identificación de principios del aprendizaje conceptualizados como investigador.

Y es, en definitiva, una forma de seguir el flujo dialógico de la actividad en la CT, propicio para la colaboración y para la innovación. En palabras de Carlos G. Casares, “La CT es un terreno en el que he tenido el lujo de encontrarme con gente muy apasionada y activa con ganas de crear, con gente con la que puedes hacer cosas, proyectos, y eso me ha llevado a aprender más” (entrevista por WhatsApp, 29 de agosto, 2014). El Etnógrafo se identifica con esas palabras y, fruto de ello, fue la propuesta del “Café Todoele”.

Un “Café Todoele” es un encuentro informal entre colegas de ELE que se reúnen a través de *Googlehangouts* para conversar sobre un tema de interés común durante un tiempo indeterminado. El póster que describe su contenido puede verse en la figura 36.



Figura 36: Póster digital para la creación del Café Todoele

Fuente: Elaborado por Eduardo A. García Herrera, texto propuesto por el etnógrafo y enriquecido por Jesus Súare (30 de junio de 2015)

Tiene cosas en común con la mesa redonda de los Encuentros Todoole, pero tiene un enfoque diferente, más dialógico. En una mesa redonda la interacción entre los participantes está centralizada y dirigida por un moderador, cuya misión es estructurar esa conversación. Los participantes, además, son expertos en ese campo o, al menos, su testimonio o perfil tiene prestigio en la comunidad. Y el objetivo primordial es la difusión de una serie de contenidos formativos.

En un Café Todoole, sin embargo, la organización del evento corre al cargo de un “anfitrión”, no de un moderador, en el sentido de que el contenido y el ritmo de la interacción lo define la propia conversación entre los participantes, sin guión, sin un sujeto central que actúe como director de los turnos de habla. La tabla 41 contrasta ambos modelos.

Aspecto	Café Todoole	Mesa redonda de un ET
Organización de la interacción	Descentralizada: cada participante puede contribuir	Centralizada: la participación está dirigida
Rol del organizador	Anfitrión	Moderador
Participantes	Interesados	Expertos
Objetivo	Formación docente desde la participación y colaboración entre pares	Formación docente desde la difusión del conocimiento
Acción comunicativa dominante	Dialogar	Decir-escuchar
Retórica del evento	Sin estructura pre-definida	Presentación (moderador) Conversación (invitados) Despedida (moderador)
Herramienta principal	Hangout de GooglePlus	
Herramienta subsidiaria	GoogleDoc	

Tabla 41: Contraste entre una mesa redonda de un ET y un Café Todoole

Fuente: Elaboración propia

7.9.2.2. Desarrollo dialógico de la iniciativa

El relato de la historia de la invención del Café Todoele y su puesta en marcha en la CT es un ejemplo más de dialogicidad. El primer turno de habla fue del etnógrafo, quien ideó y compartió la iniciativa a través del correo interno de la CT con el resto de administradores el 21 de enero de 2015. Las primeras respuestas, de compañeros del equipo, brindaban su respaldo y al mismo tiempo cuestionaban la factibilidad o el sentido de esta iniciativa. La más relevante fue la de Carlos G. Casares, quien, en un primer correo de respuesta reacciona así:

Yo no lo veo. Puede que funcione una o dos veces por aquello de la novedad, pero... Quedar para hablar por hablar, con lo ocupada que suele estar la gente... No sé. Tendría que haber un programa, un tema y unas preguntas... Y ahí ya estás en las mesas redondas. Además, juntar a gente con perfiles muy distintos, complicado... No sé. (correo electrónico, mensajería interna de la CT, el 22 de enero de 2015).

En un segundo correo, como respuesta a otro nuevo mensaje del etnógrafo, en el que se intentaba definir la diferencia con los Encuentros Todoele, hace el siguiente análisis crítico, muy lúcido, de la iniciativa:

El nombre de "Café Todoele" es hermoso. Si es un café en tono informal, lo imagino sin guión ni tema y abierto a todo el mundo. En plan: "Hoy hay café a las tres, ¿te pasas?" ¿Correcto? ¿Es esa la idea?

Pero abierto a todo el mundo en Todoele es mucha gente... ¿Tenemos el software para algo así? En Google Hangout solo caben 10 personas, ¿o ha cambiado?

Digo esto porque si eliges quién participa o restringes en número, además haces un guión (por abierto que sea), le pones un tema (por

general que sea), lo moderas (por muy informal que lo hagas) y lo grabas y publicas, entonces lo puedes llamar "Encuentros Todoole" porque no hay diferencia con las mesas redondas que venimos haciendo, salvo que los participantes se proponen ellos mismos, lo cual no sé si es bueno, malo, da igual o ni siquiera es posible. Por otro lado, ¿realmente querrá la gente a la larga participar en un café que se graba y se cuelga en Internet? Para mí la idea de café con colegas es algo diferente y un poco más privado." (correo electrónico, mensajería interna de la CT, el 31 de enero de 2015).


La crítica de Carlos G. Casares, el impulsor de los Encuentros Todoole, fue muy útil y sirvió para insistir aún más en el carácter dialógico de la iniciativa: su informalidad, su ambiente relacional intencionalmente anti-solemne, su acceso abierto, su falta de guión.

El proyecto quedó en el aire durante unos meses y fue retomado en mayo del 2015 por el etnógrafo y por Jesús Suárez, quien se involucró personalmente en el diseño, organización y promoción de la iniciativa. Fue un proceso en el que es difícil determinar, en muchos casos, quién es el autor de la idea porque en verdad se trató de una co-creación en diálogo. Como fruto de esa colaboración de decidieron algunas estrategias para la logística del evento:

- a) diseño y divulgación de un cuestionario (realizado a través *GoogleForm*) en el que se pidió a los miembros de la CT responderlo para informar sobre su perfil, disponibilidad horaria e intereses temáticos (figura 37).
- b) delimitación, a partir del análisis de sus respuestas desplegado en una hoja de cálculo (Excel), del tipo de temas y horarios en el que podrían coincidir una serie de personas.

- c) comunicación de la invitación a las personas susceptibles de estar interesadas específicamente en ese Café Todoole, por las características de disponibilidad horaria y tema de conversación.
- d) apertura de un grupo más en la CT, el Grupo “Café Todoole”, creado y administrado por el etnógrafo para recopilar y difundir la información relacionada con el Café.

El primer anuncio, con el póster del Café Todoole y un enlace al cuestionario en *GoogleForm* fue publicado más el 16 de junio de 2015 en el Grupo Café Todoole y re-difundido a través del Boletín Todoole de Jesús Suárez el 21 de junio. Un día más tarde, ya había 103 personas interesadas que habían completado el formulario exitosamente. El formulario ha cambiado de diseño tres veces y todos los datos rellenos por los miembros interesados se han integrado en una sola hoja de cálculo. A día de hoy (23 de agosto), todos los cuestionarios respondidos suman 153 personas, un volumen importante de personas que mostraron su interés en participar en la iniciativa.



Café Todoele

Si deseas participar en el próximo Café Todoele, completa este formulario. Nos pondremos en contacto contigo.
Solo pueden asistir 10 personas, por lo que seguiremos el orden de llegada de las solicitudes para seleccionar a los participantes.
Para obtener más información visita el grupo Café Todoele en la Comunidad Todoele:
<http://todoelecomunidad.ning.com/group/cafe-todoele>

***Obligatorio**

¿Cómo te llamas? (nombre y apellidos) *

País *

¿En qué país resides?

Dirección de correo en Gmail (necesaria para hangouts de Google+)

Si no tienes una cuenta en Gmail, puedes abrir una aquí: <https://goo.gl/sMvCA>

Si te interesa participar en el futuro en otros cafés, ¿de qué temas te gustaría conversar?

(Si no tienes en mente un tema en específico y estás abierto a charlar sobre cualquier tema, coméntalo también)

Figura 37. Captura de pantalla del primer formulario para el Café Todoele (de junio, 2015)

Fuente: Elaboración propia

7.9.2.3. Lanzamiento de los Café Todoele: la colaboración

Hasta la fecha, en mes y medio se han celebrado tres Cafés Todoele, el primero en torno a la tecnología digital en la clase de ELE como tema central de la conversación (8 de julio de 2015) y el segundo en torno a los materiales para ELE (24 de julio de 2015) y el tercero con Marta Baralo como invitada especial (13 de agosto de 2015). La descripción técnica de cada Café puede consultarse en la tabla 42.

Fecha	Tema central	Invitados	Duración	Proyectos o ideas propuestas
8 de julio 8:30pm (horario español)	Tecnología ELE	Luis Navarro, Dimas Rafael, Elena Binggeli, “Mabi”, Marcela Fritzler Total: 6	Hora y cuarto	Iniciativa de la “Caja de herramientas”
24 de julio 5pm (horario español)	Materiales ELE	Luis Navarro, Werónika Gorska, Silvia Ros, Flavia González, Celena Alves, Paula Hurtado y María-Dolores García Total: 8	Hora y media	Propuesta de un futuro Café Todoele en torno a un debate: ¿materiales adoptados o materiales auténticos? Ideación de una colección comentada de materiales ELE
13 de agosto 7pm (horario español)	Formación docente ELE	Marta Baralo Jesús Suárez, Luis Navarro, Marcela Fritzler, Belén Ramírez, Kattia Hingdon, Fabiola Barahona, Ángeles del Horno	Dos horas	Ideación de una comunidad de colegas en la que cada quien pudiera compartir grabaciones de sus clases y retroalimentarlas (según un guión de observación de clases)

		Total: 8		
27 de agosto	Clases por Skype	Carmen Matellán, Paola Mendoza, Nieves Alarcón, Isabel López, Susana Carvajal, Nieves Suárez, Kattia Higdon Total: 8	Hora y cuarto	Generación de una red de profesores de clases por Skype

Tabla 42: Descripción técnica de los Café Todoole
(celebrados hasta el 13 de agosto de 2015)

Fuente: Elaboración propia

El rango en el número de invitados en cada Café ha oscilado entre 5 y 7 invitados y en todos los casos, la duración se ha extendido a más de una hora (una hora y de promedio). Sólo se cuentan con algunos testimonios, todos ellos escritos, de la valoración de estos participantes de la experiencia. El de Luis Navarro, que ha participado en los tres Café Todoole, resume el sentir percibido:

Fue un lujo y un placer estar presente en el café de ayer con todos ustedes y con mi maestra Marta Baralo. Un verdadero gustazo. Y como en los anteriores cafés he aprendido mucho, he podido aportar un poco de lo que sé o tengo experiencia y he conocido a más colegas que están en la profesión. Sobre todo sentí que volver a ver a Marta y escucharla, no solo como profesora sino como una gran mentora de docentes de español, me ha puesto en línea con el camino que me propongo en mi

desarrollo académico y profesional (correo electrónico, 14 de agosto 2015).

Más allá del placer de participar en una conversación que te interesa profesionalmente, en los Café Todoeele han servido para idear iniciativas y empezar a darles forma, es decir, para impulsar proyectos de colaboración. El más sólido hasta el momento de esos proyectos es la “Caja de herramientas”, una colección de herramientas tecnológicas ordenadas y valoradas por los miembros de la CT y accesibles a través de un recurso o entorno abierto en línea.

El proyecto de “Caja de herramientas” generó el suficiente interés para concitar a los invitados del primer café a reunirse, ya de forma ajena a los Café, en otro hangout sólo para seguir desarrollando juntos el proyecto. Este hangout tuvo lugar el 24 de julio e 2015 entre Luis Navarro, Marcela Fritzler, Werónika Gorska y Dimas Rafael Peña.

Acordaron ciertas decisiones (el esquema del diseño de un formulario a través del cual organizar involucrar a los miembros de la CT a generar los datos de las herramientas y su uso pedagógico y la valoración de ciertas herramientas concretas para organizar y presentar esa colección, como *Minmup*, *Symbaloo* o *PearlTree*). Y se continuaron dándole seguimiento al proyecto a través del intercambio de correos.

Otro fenómeno interesante ha sido la descentralización progresiva en la organización de los Café Todoeele de tal manera que algunos invitados han manifestado su interés en organizar y ser los anfitriones de próximos eventos. En concreto, Marcela Fritzler se ha ofrecido a impulsar uno en torno a la enseñanza de ELE a niños; Isabel González desea organizar un café adicional sobre “clases por Skype”; y Luis Navarro aún no ha concretado la temática del

café pero sí ha mostrado su disponibilidad para organizarlos en los próximos meses.

El hecho de que en estas conversaciones en forma de *hangouts* se hayan generado proyectos de colaboración es el mejor resultado, en términos de aprendizaje dialógico, que cabía esperar. Todo ello ha sucedido en un ambiente de participación libre, informal, no instruccionalizado (aunque sí dirigida), entre pares de diferentes grados de pericia, de manera abierta, mediada digitalmente, es decir, siguiendo los principios del aprendizaje dialógico (apartado 7.8). Constituye, en la práctica, la demostración de que la teoría construida a partir del trabajo de campo en esta comunidad es útil para diseñar experiencias formativas relevantes en esta misma comunidad.

7.10. RECAPITULACIÓN FINAL. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

Al final del capítulo 1 (apartado 1.7) ofrecimos una tabla (tabla 5) que resumía la propuesta inicial de esta tesis. En este último apartado de la tesis creemos conveniente regresar a ella para poder distinguir con mayor claridad cuáles han sido los resultados obtenidos. En la tabla 43 se relaciona la propuesta con los hallazgos y se añade el apartado del presente trabajo en el que puede profundizarse en ellos.

Aspecto de la propuesta de esta tesis			Resultados / hallazgos
Hipótesis/ suposición	<p>Confirmada. Se constataron procesos de aprendizaje valiosos a la luz de los marcos clave en la formación de maestro de ELE en el presente.</p> <p>También se identificaron y describieron otros aprendizajes no considerados explícitamente en esos marcos.</p>		
Pregunta de investigación	¿Qué se aprende?	Competencias enunciadas en marcos de formación docente	<ul style="list-style-type: none">• competencia digital docente (6.2.3)• competencia intercultural (6.2.6)• conciencia crítica de la lengua (6.2.5)

		Aprendizajes no enunciados en esos marcos	<ul style="list-style-type: none"> • REA (6.2.7) • Comprensión integral del oficio (6.2.4)
	¿Cómo se aprende?	<ul style="list-style-type: none"> • Ley de la contribución (6.3.1) • Aprendizaje orgánico (6.3.2) • Redes de afinidad (6.3.3) • Aprendizaje inductivo y situado (6.3.4) 	
Foco de observación	Además del mencionado en la tabla 5 (perspectiva de los miembros significativos de la CT) esta tesis presenta evidencia del valor de la participación plena y, por tanto, de la perspectiva del propio etnógrafo (5.3.1)		
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación teoría-trabajo de campo (5.5) • Rendimiento especialmente exitoso de herramientas tecnológicas recientes basadas en la interacción audiovisual: <i>Googlehangout</i> y <i>WhatsApp</i> (7.7.1) 		
Teoría	Fenómenos del aprendizaje en la era digital	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmación de la tendencia hacia entornos abiertos, personalizados y colaborativos • Las prácticas de aprendizaje digital emergentes están asociadas la emergencia de una mentalidad educativa diferente (colaborativa, participativa) (7.5) 	
	Teorías del aprendizaje en la era digital	Relevancia del concepto de dialogicidad (Bajtín, 1982 y 1996) para explicar, entender y diseñar entornos de aprendizaje mediados por tecnología digital (7.8)	
	Estudios sobre OCoP	<ul style="list-style-type: none"> • Singularidad de la CT como comunidad especialmente intercultural y abierta, en la que los participantes más significativos pueden desarrollar sus propias iniciativas de aprendizaje (e incluso devenir en administradores) (6.1) • Principios que favorecen el aprendizaje en una OCoP de estas características (7.2.1) • Factores que restringen el aprendizaje en una OCoP de estas características (7.2.2) 	
	Competencias ideales en un docente de ELE	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza la importancia de ciertas competencias en el profesorado de ELE (competencia digital docente, interculturalidad, conciencia crítica de la lengua) (6.2.3, 6.2.6 y 6.2.5, respectivamente) • Defiende la necesidad de adquirir estas capacidades en interacción con pares, no solo 	

		bajo modelos de formación docente transmisivos (6.3.3.) <ul style="list-style-type: none"> • Enriquece el panorama de cualidades/competencias deseables en un profesor ELE en el presente (6.2.4 y 6.2.7) • Muestra el valor de que la agenda formativa de los docentes permita que éstos puedan crear sus propios itinerarios de aprendizaje (6.2.2)
	Investigaciones sobre OCoP para la formación docente en España	<ul style="list-style-type: none"> • Valor de este estudio: perspectiva plenamente interna (émica). (5.3) • Pone en práctica la teoría con el diseño y la implementación de iniciativas inspiradas en los principios del aprendizaje inferidos en este estudio (Gamificación de una mesa redonda y lanzamiento de los Café Todoole) (7.9) • Señala la necesidad de equilibrar un diseño abierto y horizontal de la interacción con una dirección, filtrado y capitalización de las mejores prácticas (7.3.2)

Tabla 43: Principales resultados y hallazgos de esta tesis en relación con el planteamiento inicial

Fuente: Elaboración propia

El principal valor de esta tesis, no obstante, no radica tanto en los resultados de la investigación como en las interrogantes y líneas de estudio que abre. El hecho de que las principales herramientas para la realización de entrevistas sean una aplicación tecnológica, el *WhatsApp*, cuya adopción generalizada sólo tiene unos pocos años, o el *GoogleHangout*, que es aún más reciente, con tan sólo dos años de existencia, dan la medida de hasta qué punto esta investigación transita en un escenario tecnológico y social en plena transformación.

En otras palabras, el presente trabajo se sitúa en la vanguardia de los escenarios educativos y su valor, en última instancia, reside en la exploración de nuevas formas de entender y desarrollar el aprendizaje, específicamente la formación docente en una determinada área disciplinar, la enseñanza de

idiomas. En sentido figurado supone una cartografía de un territorio, el del aprendizaje informal en internet, aún no explorado sistemáticamente.

Tal y como sostenía Kuhn (1971), cuando un evento trastoca nuestras certidumbres sobre el mundo (y creemos que internet ha transformado de manera significativa todas las esferas de la vida humana presente) el repertorio de explicaciones científicas, los paradigmas, entran en crisis y emerge una constelación de explicaciones periféricas, que con el tiempo se vuelven irrelevantes o bien, por el contrario, se consolidan como parte de nuevos paradigmas.

Creemos que lo hallado en este trabajo impulsa a continuar esa labor de exploración en la periferia educativa. Específicamente, en la tabla 44 se mencionan algunas de las líneas de investigación que abre o se relacionan directamente con esta tesis.

Dimensión/ aspecto	Descripción de la línea de investigación abierta	
Metodología de la etnografía virtual	Enfoque dialógico	Construcción de un aparato de relaciones más sistemáticas entre el trabajo de campo y la teoría. Documentación empírica de sus virtudes y limitantes.
	Herramientas tecnológicas	Uso sistemático de las bondades y problemáticas que supone el uso de aplicaciones de mensajería instantánea (<i>WhatsApp</i>) y videoconferencias (<i>Hangouts</i>) para realizar entrevistas a profundidad.
	Participación plena	Desarrollo de investigaciones donde el etnógrafo virtual no se limite a ser parte de las actividades de la comunidad sino que acceda a todas las posibilidades de una participación plena, incluido el desarrollo de su rol como etnógrafo-actor de esa comunidad.
	Análisis de foros de discusión	Implementación de análisis discursivos orientados al análisis de la interacción desde una perspectiva dialógica (para poderlos comparar con los resultados obtenidos con la

		aplicación de modelos de análisis más instruccionales como el IAM).
OCoP	Diseño tecnológico	Análisis comparativos entre diseños tecnológicos más horizontales/descentralizados versus diseños más dirigidos.
	Liderazgo	Estudios descriptivos de los diferentes estilos de liderazgo de una OCoP (de parte del community manager, fundamentalmente). En concreto esta tesis valora positivamente un “liderazgo empoderante” como el desarrollado por Jesús Suárez.
	Factores que impulsan o frenan el aprendizaje	Estudios que determinen el impacto de ciertos factores en el aprendizaje en una OCoP, entre ellos: <ul style="list-style-type: none"> • La mayor o menor apertura de la comunidad a miembros de un perfil heterogéneo • La generación de eventos/entornos/actividades específicamente diseñadas para la colaboración • La capitalización de aprendizajes emergentes
	Aprendizaje obtenido por participantes pasivos (<i>lurkers</i>) de una OCoP	Sería valioso acceder a aquellos miembros de una comunidad cuya actividad en ella no queda registrada, pues solo consumen los contenidos de otros.
El aprendizaje en instituciones educativas	Dialogicidad	Diseño de una pedagogía basada en principios pedagógicos e investigaciones sobre su impacto en el aprendizaje de diferentes destrezas. Afectaría a diferentes niveles: <ul style="list-style-type: none"> • Diseño de actividades • Diseño de políticas de evaluación • Desarrollo de estilos/actitudes pedagógicas • Diseño de programas • Diseño de estructuras y prácticas organizacionales
Formación docente		<ul style="list-style-type: none"> • Estudios orientados a determinar la transferencia de los aprendizajes obtenidos en OCoP al quehacer pedagógico de los docentes en el aula. • Análisis comparativos entre experiencias formativas formales e informales (bajo la misma dedicación en horas, como denominador común). • Investigación pre-post test de conocimientos, creencias y destrezas a docentes antes y después de participar en una OCoP.

Tabla 44: Principales líneas de investigación relacionadas directamente con los resultados de la presente tesis

Fuente: Elaboración propia

Aunque los resultados del presente trabajo inducen a desarrollar líneas de investigación relacionadas con las OCoP (y otros entornos de aprendizaje informal en internet) y con la formación docente, específicamente de maestros de idiomas, lo cierto es que la riqueza de procesos de aprendizaje aquí descrita permite llevar más lejos las líneas de investigación, tanto a otros entornos de educación (también a los institucionales) como a otras áreas formativas.

El autor del presente estudio, de hecho, ya ha desarrollado algunos ejercicios de investigación relacionados con el aprendizaje de la escritura académica en entornos de educación superior y de formación docente desde una perspectiva dialógica (Reyes-Angona, Fernández-Cárdenas y Martínez, 2013; Reyes-Angona, Fernández-Cárdenas, 2015).

Esta tesis, por tanto, no pretende ser un punto y final a las cuestiones formuladas en el primer capítulo acerca de qué se puede aprender en ciertos entornos en internet y cuáles son las características de ese aprendizaje. La intención, más bien, es ofrecer un punto de partida para desarrollar una agenda de investigación más robusta en torno a las nuevas posibilidades que ofrece la red para el aprendizaje y, en última instancia, cómo desde ellas pueden repensarse los actuales modelos educativos.

CAPÍTULO 8:

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ABC. (26/09/2014). El español es el idioma que más incrementó el número de estudiantes en la UE. ABC. [Publicación periódica online]. Disponible en: <http://www.abc.es/sociedad/20140926/abci-espanol-lengua-demandada-jovenes-201409251648.html> [2015, 4 de agosto]

Adamic, L. y Adar, E. (2014). How to search a social network. *Social Networks*, 27 (3), pp. 187-203.

Adrián García, M. (2007). Análisis de la participación e interacción en conferencias asíncronas en red. Tesis doctoral dirigida por Begoña Gros Salvat. Universitat de Barcelona.

Alonso, E. (2003). *¿Cómo ser profesora y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

Ardichvili, A. Maurer, M., Li, W., Wentling, T. y Stuedemann. (2005). Knowledge Sharing Through Online Communities of Practice: The Impact of Cultural Variations. [Reporte para ERIC].

Area, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En *Fundación Telefónica. Alfabetización digital y competencias informacionales*, pp. 3-42. Madrid: Ariel. Disponible en: https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf [2015, 3 de agosto]

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México, DF: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1995). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.

Baym, N. K. (2010). *Personal Connections in the Digital Age*. Cambridge: Polity Press.

Barab, S. A., MaKinster, J. G., & Scheckler, R. (2004). Designing system dualities: Characterizing an online professional development community. En S. Barab, R. Kling, y J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*, pp. 53-90. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press

Barbero, M. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En Díaz y Freire, *Educación expandida*, pp. 103-128. Ed. Zemos98. Disponible en: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf [2015, 5 de agosto]

Barnett, S., Jones, S., Bennett, S., Iverson, D y Bonney, A. (2012). General practice training and virtual communities of practice- a review of the literature. *BMC Family Practice*, 13 (87), pp. 1-12. Obtenido de: <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1471-2296-13-87.pdf> [6 de agosto]

Barry, C. A. (1998). Choosing Qualitative Data Analysis Software: Atlas/ti and Nudist Compared. *Sociological Research Online*, 3 (3). Disponible en: <http://www.socresonline.org.uk/3/3/4.html> [2015, 8 de agosto]

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1314331732losretosdelaeducacionenlamodernidadliquida.pdf> [2015, 5 de agosto]

Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, pp. 589-600.

Bell-Robertson, C. G. (2011). Sharing emocional repertoire: A case study of an online community of practice for novice music teachers. [tesis]. The University of Wisconsin. Abstract disponible en: <http://gradworks.umi.com/35/04/3504538.html> [2015, 8 de agosto]

Bell-Robertson, C. G. (2014). "Staying On Our Feet": Novice Music Teachers' Sharing of Emotions and Experiences Within an Online Community. *Journal Of Research In Music Education*, 61(4), pp. 431-451.

Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red. El inventor del World Wide Web nos descubre su origen*. Madrid: Siglo XXI.

Berridi, R. , Martínez, J. I. y García-Cabrero, B. (2015). Validación de una escala de interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), pp.116-129. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-berridi-et-al.html> [2015, 30 de agosto]

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Hetagogical Practice and Self-Determined Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (1). Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2087> [2015, 30 de agosto]

Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C. y Taylor, T.L. (2012). *Ethnography and Virtual Worlds. A Handbook of Method*. Princeton, NY, Princeton University Press.

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 18. [documento en línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=830805> [2015, 24 de agosto]

Brey, A. (2009). La sociedad de la ignorancia. En Brey, Innerarity y Mayos, *La sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*, pp. 11-42. Barcelona: Infonomía. Disponible en: http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf [2015, 5 de agosto]

Bridgeman, D. (Director) y Fainchtein, L. (Productor). (2012). Hecho en México. [Documental]. Disponible en: <http://www.hechoenmexicolapelicula.com> [2015, 16 de agosto]

Buckingham, D. y Odiozola, E. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros en Educación*, 13, pp. 3-14. Disponible en: <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/viewFile/4472/4498> [2015, 8 de agosto]

Carr, N. (2010). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En Goldin Kriscautzky y Perelman (Coords.), *Las Tics en la*

escuela, pp. 217-236. Barcelona: Océano Travesía. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=497515> [2015, 5 de agosto]

Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *Revista de Investigación Educativa*, 14, pp. 127- 141. Obtenido de: http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_Internet_1_escuela_0.html [2015, 30 de agosto]

Castañeda, L. y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*, pp. 11-27. Alcoy: Marfil. Disponible en: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30408/1/capitulo1.pdf> [2015, 4 de agosto]

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Disponible en: <http://www.um.es/ple/libro/> [2015, 5 de agosto]

Centro Virtual del Instituto Cervantes. (2015). Diccionario de términos claves de ELE. [Documento en línea] Madrid: CVC. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [2015, 16 de agosto]

Cheng, G. y Chau, J. (2011). A comparative study of using blogs and wikis for Collaborative Knowledge Construction. *International Journal Of Instructional Media*, 38 (1), pp. 71-78.

Christakis, N. y Fowler, J. (2010). *Conectados*. Madrid: Taurus.

Cobo, C. (2010). ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta? En Piscitelli, Adaime y Binder (Comp.), *Proyecto Facebook y la PosUniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos personalizados de aprendizaje*, pp. 131-161. Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: <http://www.fundaciontelefonica.com/artecultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=4> [30 de agosto, 2015]

Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.aprendizajeinvisible.com> [30 de agosto, 2015]

Cobo, C. y Remes, L. (2008, 2 de octubre). Programa Enciclomedia: informe final de la evaluación de consistencia y resultados 2007. Secretaría de Educación Pública. Estado de México. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_enciclomedia [2015, 5 de agosto]

Comisión Europea. (2011). The European Profiling Grid. [documento online]. Disponible en: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf [2015, 8 de agosto]

Conner, M. (2013). Informal learning. [publicación online]. Disponible en <http://marciaconner.com/resources/informal-learning/> [2015, 8 de agosto]

Cothrel, J. y Williams, R. L. (1999). On-line communities: Helping them form and grow. *Journal of Knowledge Management*, 3 (1), pp. 54-60. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/13673279910259394> [2015, 8 de agosto]

Custer, S. (27/05/2014). Sluggish 2013 for Spanish private language schools. *The PIE News*. [Publicación periódica online]. Disponible en: <http://thepienews.com/news/sluggish-2013-spanish-private-language-schools/>

Cutropia Fernández, C. (2002). Las nuevas tecnologías: un enfoque real sobre su aplicación en la creación de comunidades virtuales basadas en la fidelización de clientes a través de estrategias de venta personalizada. Tesis doctoral dirigida por Mario Martínez Tercero. Universidad Complutense de Madrid.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Capitalismo y Esquizofrenia*. Mil mesetas. Valencia: Pre-textos.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [2015, 30 de agosto]

Dewalt, K. M., DeWalt, B. R. y Wayland, C. B. (1998). Participant observation. En H.R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology*, pp. 259-299. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Díaz, R. y Freire, J. (Coord.). (2012). *Educación expandida*. [editado bajo licencia Creative Commons 3.0]. Zemos98. Disponible en: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf [2015, 30 de agosto]

Downes, S. (2007, 3 de febrero). What Connectivism Is. Entrada de blog disponible en línea: <http://halfanhour.blogspot.mx/2007/02/what-connectivism-is.html> [2015, 5 de agosto]

Downes, S. (2008). The future of online learning: ten years. [Documento en línea]. Stephen Downes Web. Disponible en: <http://www.downes.ca/files/future2008.doc> [2015, 4 de agosto]

Downes, S. (2010). Prólogo. En Piscitelli, Adaime y Binder (Comp.), *Proyecto Facebook y la PosUniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos personalizados de aprendizaje*, pp. IX-XIV. Madrid: Fundación Telefónica.

Downes, S. (2011). *Free Learning. Essays on open educational resources and copyright*. National Research Council Canada. Disponible bajo licencia Creative Commons 3.0 en: <http://www.downes.ca/files/books/FreeLearning.pdf>

Drucker, P. (1993). From Capitalism to Knowledge Society. En *Post-Capitalism Society*. HarperCollins Publisher.

Dubé, L., Bourhis, A. y Jacob, R. (2006). Towards a Typology of Virtual Communities of Practice. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management* 1, pp. 69-93. Disponible en: <http://www.ijikm.org/Volume1/IJIKMv1p069-093Dube.pdf> [2015, 6 de agosto]

Ellaway, R., Dewhurst, D. y McLeod, H. (2004). Evaluating a virtual learning environment in the context of its community of practice. *Research in Learning Technology*, 12 (2), pp. 125-145. Disponible en: <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/11247/12940> [2015, 8 de agosto]

Eynon, R. y Helsper, E.J. (2010). Adults Learning Online: Digital Choice and/or Digital Exclusion? *New Media & Society*, 13 (4), pp. 534-551.

Fairclough, N. (1995). *Media discourse*. Londres: Edward Arnold.

Fernández Sánchez, E., Fernández Morales, I. y Maldonado Martínez, A. (2000). Comunidades virtuales especializadas: un análisis comparativo de la información y servicios que ofrecen al usuario. VII Jornadas Españolas de Documentación [conferencia]

Fernández-Cárdenas, J.M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, 43, pp. 1-21. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a7.pdf> [2015, 15 de agosto]

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxemburgo: Comisión Europea. [Documento en línea]. Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf> [2015, 8 de agosto]

Fontaine, (2001). Keeping communities of practice afloat. *Knowledge Management Review*, 4 (4), pp. 16-21.

Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI

Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿es posible la transformación? En Díaz, y Freire, (Coords.). *Educación expandida*, pp. 69-81. Zemos 98. [en línea]. Disponible en: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf [2015, 3 de agosto]

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrurtu.

Fundación Telefónica (2012). *Aprender con tecnología. Investigación internacional sobre modelos educativos del futuro*. Madrid: Ariel. Disponible en: http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/165 [2015, 30 de agosto]

García Aretio, L. (2003). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales. La comunidad iberoamericana de la CUED. En Barajas, M. (Coord), *La tecnología educativa en la enseñanza superior*, pp. 171-199. Madrid: McGraw-Hill.

García Canclini, E y Moneta, C. (Coord.). (1999). *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*. Buenos Aires, Eudeba-SELA.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona, Ediciones Paidós

Garrido, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. Reporte de investigación doctoral. Universitat Operta de Catalunya. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf> [2015, 4 de agosto]

Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse analysis: theory and method*. Londres y New York: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Gillmor, D. (2006). *We the media. Grassroots Journalism by the People, For the People*. [en línea]. Ed. Tim O'Reilly. Disponible en: <http://www.oreilly.com/openbook/wemedia/book/> [2015, 30 de agosto]

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine.

Glaser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Goh, J. P., Chin Joo, Q y Ong Kim, L. (2010). An investigation of students' perceptions of learning benefits of weblogs in an East Asian context: A Rasch analysis. *Journal Of Educational Technology & Society*, 13 (2), pp. 90-101. Disponible en: http://www.ifets.info/journals/13_2/8.pdf [30 de agosto, 2015]

Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16 (1), pp. 131-144. Disponible en: http://oro.open.ac.uk/26758/2/TiHE_review_final.pdf [2015, 5 de agosto]

Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos

Gunawardena, Ch., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Debate and the development of an Interaction Analysis Model for examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), pp. 397-431. Disponible en: <http://auspace.athabascau.ca/handle/2149/772> [10 de agosto]

Gutiérrez Rivilla, R. (2005). Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 619-643. Madrid, SGEL.

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66 (1), pp. 64-74.

Hara, N. (2007). IT support for communities of practice: How public defenders learn about winning and losing in court. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (1), pp. 76-87.

Hara, N. y Hew, K. F. (2007). Knowledge-sharing in an Online Community of Health-care Professionals. *Information Technology y People*, 20 (3), pp. 235-261. Obtenido de: http://eprints.rclis.org/12730/1/ITP_HaraHew_preprint.pdf

Harasim. L., Hilz. S., Turoff M. y Tales, L. (2000). *Las redes de aprendizaje*. Barcelona, Gedisa.

Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace. Some challenges and opportunities. *Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, 1 (1), pp. 43-52.

Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4 (1), pp. 111-119. Disponible en: <http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/viewFile/8766/7086> [2015, 5 de agosto]

Hernández, F., Fendler, R., Sancho, J. M. (Eds.). (2013). *Rethinking Educational Ethnography: Researching on-line communities and interactions*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.

Hildreth, P. y Kimble, C. (2002). The duality of Knowledge. *Information Research*, 8 (1). Disponible en: <http://www.informationr.net/ir/8-1/paper142.html#Hildreth> [2015, 30 de agosto]

Hildreth, P., Kimble, C., Wright, P. (2000). Communities of practice in the distributed international environment. *Journal of Knowledge Management*, 4 (1), pp. 27-37. Disponible en: <http://arxiv.org/ftp/cs/papers/0101/0101012.pdf> [2015, 30 de agosto]

Hill, P. (marzo, 2013). Emerging Student Patterns in MOOCs: A (Revised) Graphical View. [artículo online]. Disponible en: <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphical-view/> [2015, 30 de agosto]

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

Hine, C. (2009). *Virtual Methods. Issues in Social Research on Internet*. New York, Berg.

Hofstede, G.H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hsu, H. Y. y Wang, S. (2011). The impact of using blogs on college students' reading comprehension and learning motivation. *Literacy Research & Instruction*, 50 (1), 68-88.

Hung, D.W.L. y Chen, D. (2001). Situated cognition, Vygotskian, thought and learning from the communities of practice perspective: Implications for the design of web-based e-learning. *Educational Media International*, 38 (1), pp. 3-12. Disponible en: http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/biblioteca/disenio_ins/situated_cognition.pdf

Hunter, B. (2001). Against the Odds: Professional Development and Innovation Under Less-Than-Ideal Conditions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9 (4), pp. 473-496.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [2015, 30 de agosto]

Instituto Cervantes. (2011). Informe de investigación. ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución. [Documento en línea]. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf [2015, 8 de agosto]

Instituto Cervantes. (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. [Documento en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [2015, 8 de agosto]

Instituto Cervantes. (2013). El español: una lengua viva. Informe 2013. [documento en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/i_cervantes/p01.htm [2015, 4 de agosto]

Instituto Cervantes. (2014). El español: una lengua viva. Informe 2014. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-español-lengua-viva-2014.pdf> [2015, 8 de agosto]

INTEF. (2013). Marco Común de competencia digital docente. [Documento en línea]. Disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859> [2015, 8 de agosto]

Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century. [Documento en línea]. Chicago: MacArthur Foundation. Disponible en: http://fall2010compositions.pbworks.com/f/JENKINS_WHITE_PAPER.pdf [2015, 5 de agosto]

Johnson, L., Adams Becker, S. Estrada, V y Freeman, A. (2014). (Eds.). *The NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en: <http://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf> [2015, 4 de agosto]

Johnson, L., Adams Becker, S., Gago, D. Garcia, E., y Martín, S. (2013). (Eds.). *Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en América Latina 2013-2018. Un Análisis Regional del Informe Horizon del NMC*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en: <http://www.nmc.org/pdf/2013-technology-outlook-latin-america-ES.pdf> [2015, 4 de agosto]

Johnson, S. (2001). *Emergence. The connected lives of ants, brains, cities and software*. London: Penguin books.

Johnson, S. (2011). *Las buenas ideas. Historia natural de la innovación*. Madrid: Turner.

Jones, Q. (1997). Virtual-communities, virtual settlements & cyber-archaeology: A theoretical outline. [artículo en línea]. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3 (3). Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00075.x/full> [2015, 6 de agosto]

Juárez-Pacheco, M. (2004). Una revisión de las comunidades de práctica y sus recursos informáticos en internet [reseña]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), pp. 235-244. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00412&idm=es&sec=SC03&sub=SBB> [2015, 30 de agosto]

Kiesler, S.L. y McGuire, T.W. (1984). Social psychological aspects of computer mediated communication. *American Psychologist*, 10 (39), pp. 1123-1134.

Kilpatrick, S., Johns, S. y Multford, B. (2010). Social Capital, Educational Institutions and NatLeaderships, en Peterson, Baker y McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, pp. 113-119. Oxford: Oxford University Press.

Kim, A.J. (2000). *Community Building on the Web: Secret strategies for successful online communities*. Peachpit Press, Berkeley, USA

Kirschner, P.A. y Lai, K-W. (2007). Online communities of practice in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 16 (2), pp. 127-131. Disponible en: <http://openuni.nl/Docs/Expertise/NELLL/publicaties/Online%20communities%20of%20practice%20in%20education.pdf> [6 de agosto]

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lai, K. W., Pratt, K., Anderson, M. y Stitger, M. (2006). *Literature Review and Synthesis: Online Communities of Practice*. New Zealand: Ministry of Education.

Disponible en:
http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0019/7480/lrs-online-com.pdf [2015, 6 de agosto]

Landow, G. (2008). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Lanham, R. (1995). *The Electronic Word: Democracy, Technology and the Arts*. Londres y Chicago: University Chicago Press

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Morata.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciudad de México: Cartago.

Lesser, E. L. y Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance [artículo en línea]. *IBM Systems Journal*, 40 (4), pp. 831-841. Obtenido de: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/lesser.pdf> [2015, 6 de agosto]

Lessig, L. (2001). *El código y otras leyes del ciberespacio*. Madrid: Taurus

Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud (Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de

Información en Ciencias de la Salud). Disponible en: <http://inteligencia colectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligencia Cole ctiva.pdf> [2015, 5 de agosto]

Londoño López, F. C. (2003). Interficies de las comunidades virtuales. Formulación de métodos de análisis y desarrollo de los espacios en las comunidades en red. Tesis doctoral dirigida por Josep Maria Monguet Fierro. Universitat Politècnica de Catalunya. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/6544> [2015, 4 de agosto]

Lucas, M., Gunawardena, C. y Moreira, A. (2014). Assesing social construction of Knowledge online: A critique of interaction analysis model. *Computers in Human Behavior*, 30, pp. 574-582.

Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, pp.103-108. Disponible en: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/staff/teaching/mann/mann_s/stateof.pdf [2015, 8 de agosto]

Mao, I. (2008). Sharism: a Mind Revolution. [documento en línea bajo licencia de Creative Commons]. En: Ito, J., Mao, I. y Adams, C. (eds.), *Freesouls Captured and Released by Joi Ito*. Disponible en: <http://freesouls.cc/essays/07-isaac-mao-sharism.html> [2015, 12 de agosto]

Martín Peris, E. (2009). La subcompetencia lingüística o gramatical. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 467-490. Madrid: SGEL.

Martín, V. , Negre, F. y Pérez, A. (2013). Entorno y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 21 (42), p. 35-43. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15830197005> [2015, 14 de agosto]

Martínez, A.L. (Coord.) (2009). *Monitoreo y evaluación de impacto social Plan CEIBAL: Metodología y primeros resultados a nivel nacional*. Montevideo: Plan CEIBAL. Disponible en: <http://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=1861> [2015, 5 de agosto]

Matte Bon, F. (2008). El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información. [Documento en línea]. *MarcoELE*, 6. Disponible en: <http://www.sierrapambley.org/alumnos/wp-content/mattebon.pdf> [15 de agosto, 2015]

Maybin, J. (2009). A Broader View of Language in School: Research from Linguistic Ethnography. *Children & Society*, 23 (1), pp.70–78.

McDermott, R. (2000). 10 Critical Success Factors in Building Communities of Practice. [Artículo en línea]. Disponible en: http://web.stevens.edu/cce/NEW/PDFs/McDermott_Critical_Success.pdf [2015, 6 de agosto]

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Mejías, U. (2005). Re-approaching Nearness: Online communication and its place in Praxis. *First Monday*, 10 (3). [journal online]. Disponible en: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1213> [2015, 5 de agosto]

Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41 (3), pp. 118-128. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x/abstract> [2015, 5 de agosto]

Merriam, S.R. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey- Bas.

Miguel López, L. (2009). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 511-532. Madrid: SGEL.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Cable*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 [2015, 16 de agosto]

Monclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: FCE.

Monclús, A. y Saban, C. (Coords.) (2012). *Atención a la diversidad y educación del futuro*. Granada: GEU.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de pedagogía*, 298 (48), pp. 50-55.

Moravec, J. W. (2011). Desde la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0. En Cobo y Moravec (Eds.), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, pp. 47-74. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en

<http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf> [2015, 5 de agosto]

Muñoz Justicia, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. [documento online]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf> [2015, 8 de agosto]

Murua, I. (2015). Las cibercomunidades de aprendizaje y la formación del profesorado. Tesis doctoral dirigida por Domingo José Gallego Gil. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/280086349> [2015, 4 de agosto]

Nardi, B. y Kaptelinin V. (2012). *Activity Theory in HCI Research: Fundamentals and Reflections*. Morgan y Claypool Spring.

Nielsen, J. (9 de octubre de 2006). The 90-9-1. Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities. [Artículo online publicado en Nielsen Norman Group]. Disponible en: <http://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/> [2015, 8 de agosto]

Nieto, S. y Ramos, R. (2010). *Sobreeducación, educación no formal y salarios: evidencia para España*. Fundación de las Cajas de Ahorros. Disponible en: <http://www.alde.es/encuentros/anteriores/xiveea/trabajos/n/pdf/062.pdf> [2015, 5 de agosto]

O'Reilly, Tim. (2005). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *O'Reilly Network*. Disponible en: <http://www.oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> [2015, 12 de agosto]

OCDE. (2010). *Are the New Millenium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/ceri/45000441.pdf> [2015, 5 de agosto]

Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place*. New York: Paragon Books.

Ontalba y Ruipérez, J. A. (2002). *El profesional de la información*, 11 (5), pp. 328-338.

Orr, J. (1990) Sharing knowledge, celebrating identity: War stories and community memory in a service culture. En Middleton, D.S. y D. Edwards (eds.), *Collective Remembering: Memory in Society*, pp. 169-189. Londres: SAGE.

Pérez Rodríguez, Y. y Castañeda Pérez, M. (2009) Las Comunidades virtuales de conocimiento. *Ciencias de la Información*, 40 (2), pp. 53-58.

Pérez, A. y Salinas, J. (2001). Comunidades virtuales al servicio de los profesionales: EDUTEC. La Comunidad Virtual de Tecnología Educativa. *Educación y Bibliotecas*, 122, pp. 58-63. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/10327/> [2015, 4 de agosto]

Pinto, M., Gómez-Camarero, C. y Fernández-Ramos, A. (2012). Recursos educativos electrónicos: perspectivas y herramientas de evaluación. *Perspectivas em Ciencia da Informacao*, 17 (3). pp. 82-99. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n3/a07v17n3.pdf> [2015, 16 de agosto]

Piscitelli, A. (2006). "Nativos e inmigrantes generacionales, ¿brecha digital, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?" *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 11 (28), pp.179-185. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002809> [2015, 30 de agosto]

Piscitelli, A. (2010). Edupunk, maestros ignorantes, educación invisible y el Proyecto Facebook. En Piscitelli, Adaime y Binder (Comp.), *Proyecto Facebook y la PosUniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos personalizados de aprendizaje*, pp. 3-20. Madrid: Fundación Telefónica. Obtenido de: http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=4 [2015, 5 de agosto]

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Pollard, A. y James, M. (2004) (Eds). *Personalised Learning. A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Londres: Economic and Social Research Council. Disponible en: http://www.tlrp.org/documents/personalised_learning.pdf [2015, 15 de agosto]

Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. New York: John Wiley & Sons

Preece, J. (2001). Sociability and usability: Twenty years of chatting online. *Behaviour and Information Technology Journal*, 20 (5), pp. 347-356. Disponible en: <http://www.deeprooted.ca/suncoast/Shared%20Documents/Portal%20Research/Socialability-Usability2001.pdf> [2015, 6 de agosto]

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). University Press. Disponible en: <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives+-+Digital+Immigrants.pdf> [2015, 3 de agosto]

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93 (3), pp. 223-231. Disponible en: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf [15 de agosto]

Ramírez, M. S. y Burgos, J. V. (Coords.). (2012). *Movimiento educativo abierto: Acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos*. [eBook]. México: Lulú editorial digital. Disponible en: <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/564> [2015, 30 de agosto]

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Ed. Laertes.

Reig, D. (2012). *Socionomía*. Barcelona: Deusto Ediciones.

Reig, D. y Vílchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=182 [2015, 5 de agosto]

Reimers, F. (2009). Educating for global competency. En Joel Cohen y Martin Malin (eds.), *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education*, pp. 183-202. Nueva York: Routledge. Disponible en: <http://www.neafoundation.org/content/assets/2012/11/Educating%20for%20Global%20Competence%20by%20Fernando%20Reimers.pdf> [2015, 8 de agosto]

Reyes-Angona, S., Fernández-Cárdenas, J. M. y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Una caso de innovación en México. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa, 18 (57), 507-535. Disponible en:
<http://redalyc.org/articulo.oa?id=14025774009>

Reyes-Angona, S. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuela pública Mexicana: análisis de un caso de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 17 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/412>

Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. [libro en línea]. Reading, MA: Addison-Wesley. Disponible en: <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html> [2015, 4 de agosto]

Rheingold, H. (2014). *The Peeragogy Handbook*. Arlington, MA: Pierce Press and Chicago: PubDomEd Press. Disponible en: <http://peeragogy.github.io> [2015, 8 de agosto]

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ruiz Campillo, J.P. (2008). El valor central del subjuntivo. ¿Informatividad o declaratividad? [Artículo en línea]. *Marco ELE*, 7. Disponible en: http://www.marcoele.com/num/7/02e3c09b670b9b303/jpruizcampillo_valor_central-subjuntivo.pdf [2015, 15 de agosto]

Saban, C. (2010). “Educación permanente” y “aprendizaje permanente”: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, pp. 203-230. Obtenido de: <http://www.rieoei.org/rie52a10.htm>

Saint-Onge y Wallace, D. (2002). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. Canada: Butterworth-Heinemann.

Sams, A. y Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Technology-Rich Learning*, 70 (6), pp. 16-230. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Flip-Your-Students'-Learning.aspx> [2015, 5 de agosto]

Santos, A. (2012). Designing and Researching Virtual Learning Communities. *International of Emerging Technologies in Learning*, 7 (4), pp. 52-57. Disponible en: <http://online-journals.org/i-jet/article/view/2311> [2015, 8 de agosto]

Santos-Hermosa, G., Ferrán-Ferrer, N. y Abadal, E. (2012). Recursos Educativos abiertos: repositorios y uso. *El profesional de la información*, 21 (2), pp. 136-145. Disponible en: <http://www.accesoabierto.net/sites/accesoabierto.net/files/Santos-Ferran-Abadal-EPI.pdf> [2015, 3 de agosto]

Sanz, M. (2005). Gestión de comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (2), pp. 26-35.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3 (3), pp. 265-283. Disponible en: http://hrast.psf.uni-lj.si/~joze/podiplomci/prs/clanki03/CSILE_Scardamalia.htm [2015, 6 de agosto]

Schlager, M., Fusco, J. y Schank, P. (2002). Evolution of an On-line Education Community of Practice. En Renninger y Shumar (Eds), *Building virtual communities: Learning change in cyberspace*, pp. 129-158. NY: Cambridge

University Press. Disponible en:
<http://www.tappedin.org/publications/2002/TIEvolution.pdf> [2015, 8 de agosto]

Scott, D., & Scott, S. (2010). Innovations in the use of technology in teacher professional development. En J. O. Lindberg, & A. D. Ologsson (Eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*, pp. 169-189. Hershey, PA: IGI Global.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. [artículo online]. Disponible en:
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [2015, 5 de agosto]

Small, G. y Vorgan, G. (2009). *El cerebro digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Ediciones Urano

Sorensen, B.H., Danielsen, O. y Nielsen, J. (2007). Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society. *Education and Information Technologies*, 12 (1), pp. 17–27.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage learning.

St-Onge, H. y Wallace, D. (2003). *Leveraging communities of practice for strategic advance*. Boston: Butterworth-Heinemann.

Stuckey, B. (2004). Making the most of the good advice: meta-analysis of guidelines for establishing an internet-mediated community of practice. IADIS Web Based Communities Conference, Lisboa, Portugal. Disponible en:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.108.8256&rep=rep1&type=pdf> [2015, 30 de agosto]

Stuckey, B. y Smith, J. D. (2005). Sustaining Communities of Practice. Conferencia presentada en la IADIS Web Based Communities Conference, Lisboa, Portugal. Disponible en: <http://www.bronwyn.ws/publications/papers/sustaining.pdf> [2015, 8 de agosto]

Suárez, J. (2014). #Todoele: Jesús Suárez y Leonor Quintana [entrevista online]. *CContinuum. ELE (Español Lengua Extranjera) y educación en la era digital*. Disponible en: <http://ccontinuumele.com/entrevistas/todoele-net-desde-dentro/> [201512 de agosto]

Surowiecki, J. (2004). *Cien mejor que uno, la sabiduría de la multitud o por qué la mayoría siempre es más inteligente que la minoría*. Barcelona: Urano, Tendencias.

Suthers, D. D., Fusco, J., Schank, Chu, K-H y Schlager, M. (2013). Discovery of community structures in a heterogeneous professional online network. Proceedings of the Hawaii International Conference on the System Sciences (HICSS-46), enero 7-10, 2013. New Brunswick: IEEE.

Támez, M. (Ed.). (2014). MOOC. Reporte EduTrends. [Documento en línea] Monterrey, México: Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://www.observatorioedu.com/edutrendsmooc> [2015, 4 de agosto]

Tapscott, D. y Williams, D. (2013). Radical openness. Four Unexpected Principles for Success. [Documento en línea]. TED Conference, LLC.

Tesouro, M. y Puiggalí, J. (2004). Evolución y utilización de Internet en la Educación. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, pp. 59-67.

Thang, S. M., Hall, C., Murugaiah, P. y Azman, H. (2010). Creating and maintaining online communities of practice in Malaysian Smart Schools: challenging realities. *Educational Action Research*, 19 (1), pp. 87-105.

Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House. Disponible en: [http://eindtijdinbeeld.nl/EiB-Bibliotheek/Boeken/Future Shock - Alvin Toffler - .pdf](http://eindtijdinbeeld.nl/EiB-Bibliotheek/Boeken/Future_Shock_-_Alvin_Toffler_-_pdf) [2015, 5 de agosto]

Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá, Colombia: Plaza y Janés.

Toral Marín, S. (2010). Gestión del conocimiento mediante comunidades de práctica virtuales: aplicación a proyectos de software de código abierto. Tesis doctoral dirigida por María del Rocío Martínez Torres. Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1349/gestion-del-conocimiento-mediante-comunidades-de-practica-virtuales-aplicacion-proyectos-de-software-de-codigo-abierto/> [2015, 4 de agosto]

Tsai, I.C. (2011). Understanding Social Nature of an Online Community of Practice for Learning to Teach. *Educational Technology & Society*, 15 (2), pp. 271-285. Disponible en: http://www.ifets.info/journals/15_2/23.pdf [2015, 8 de agosto]

Tseng, F., y Kuo, F. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, pp. 37-47.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial*. París: UNESCO.

UNESCO. (2008). ICT Competency Standards for Teachers. [Documento en línea]. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf> [2015, 8 de agosto]

UNESCO. (2012). Democratización de la educación y Recursos Educativos Abiertos: calidad para todos y todas. [en línea]. Obtenido de: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=15763&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Valles, M. (2005). Metodología y tecnología cualitativas: actualización de un debate, desde la mirada más atenta en la obra de Barney G. Glaser. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 9 (enero-junio), pp. 145-168.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wegerif, R. (2012). The Challenge. Dialogic: education for the Internet Age. En Wegerif, *Dialogic: Education for the Internet Age*, pp. 34-49. Londres: Routledge. Disponible en: <http://elac.ex.ac.uk/dialogiceducation/userfiles/DEIACH1.pdf> [2015, 5 de agosto]

Wellman, B. y Haythornthwaite, C. (Eds.). (2000). *The internet in Everyday Life*. Oxford: Blackwell.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Wenger, E. (2001). Supporting communities of practice. A survey of community oriented technologies [version 1.3]. Reporte para el Council de COIS del Gobierno Federal de EEUU. Disponible en: https://guard.canberra.edu.au/opus/copyright_register/repository/53/153/01_03_CP_technology_survey_v3.pdf [2015, 6 de agosto]

Wenger, E., McDermott, R. y W.M. Snyder. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business Scholl Press.

Wenger, E., White, N., Smith, J., y Rowe, K. (2005). Technology for Communities. [texto en línea]. Obtenido de: http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf

Wertsch, J. V. (1985). *Culture, communication and Cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

White, D. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday* [en línea], 16 (9). Disponible en: <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049> [2015, 3 de agosto]

Wideman, H. (2010). Online Teacher Learning Communities: A Literature Review [Technical Report 2010-2]. New York: Institute for Research on Learning Technologies. Disponible en: <http://irdl.info.yorku.ca/files/2014/01/TechReport2010-2.pdf> [2015, 8 de agosto]

Williams, R., Karousou, R. y Mackness, J. (2011). Emergent Learning and Learning Ecologies in Web 2.0. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3). Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/883> [2015, 30 de agosto]

Williams, R.L. y Cothrel, J. (2000). Four Smart Ways To Run Online Communities. *Sloan Management Review*, 41 (4), p. 81-91. Disponible en: <http://sloanreview.mit.edu/article/four-smart-ways-to-run-online-communities/> [2015, 6 de agosto]

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Yuan, K., Qin, W., Wang, G., Zeng, F., Zhao, L. et al. (2011). Microestructure Abnormalities in Adolescents with Internet Addiction Disorder. *PloS ONE*, 6 (6). Disponible en: <http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0020708> [2015, 5 de agosto]